

ELIZANDRA ZEULLI

**A (DES)LEGITIMAÇÃO DA LÍNGUA ESPANHOLA NO PIBID PELA E NA
DISCURSIVIDADE ACADÊMICO-INSTITUCIONAL**

Uberlândia
2020

[Digite aqui]

ELIZANDRA ZEULLI

**A (DES)LEGITIMAÇÃO DA LÍNGUA ESPANHOLA NO PIBID PELA E NA
DISCURSIVIDADE ACADÊMICO-INSTITUCIONAL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – Curso de Doutorado em Estudos Linguísticos – do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Linguagem, ensino e sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme.

Uberlândia
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

Z62d
2020

Zeulli, Elizandra, 1977-

A (des)legitimação da língua espanhola no Pibid pela e na discursividade acadêmico-institucional [recurso eletrônico] / Elizandra Zeulli. - 2020.

Orientadora: Maria de Fátima Fonseca Guilherme.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2021.6001>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Linguística. 2. Língua espanhola - Estudo e ensino 3. Língua espanhola - Formação de professores. 4. Linguística aplicada. 5. Análise do discurso. I. Guilherme, Maria de Fátima Fonseca, 1961-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

ELIZANDRA ZEULLI

A (DES)LEGITIMAÇÃO DA LÍNGUA ESPANHOLA NO PIBID PELA E NA DISCURSIVIDADE ACADÊMICO-INSTITUCIONAL

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – Curso de Doutorado em Estudos Linguísticos – do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Linguagem, ensino e sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme.

Uberlândia, 22 de outubro de 2020.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme (Orientadora)
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Profa. Dra. Grenissa Bonvino Stafuzza
Universidade Federal de Goiás – UFG

Prof. Dr. Thyago Madeira França
Universidade Estadual de Goiás – UEG

Profa. Dra. Carla NunesVieira Tavares
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Profa. Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

[Digite aqui]



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4102/4355 - www.ileel.ufu.br/ppgel - secppgel@ileel.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

| | | | | | |
|------------------------------------|--|-----------------|-------|-----------------------|-------|
| Programa de Pós-Graduação em: | Estudos Linguísticos | | | | |
| Defesa de: | Tese - PPGEL | | | | |
| Data: | Vinte e dois de outubro de dois mil e vinte | Hora de início: | 14:00 | Hora de encerramento: | 18:30 |
| Matrícula do Discente: | 11623ELI011 | | | | |
| Nome do Discente: | Elizandra Zeulli | | | | |
| Título do Trabalho: | A (des)legitimação da língua espanhola no Pibid pela e na discursividade acadêmico-institucional | | | | |
| Área de concentração: | Estudos em Linguística e Linguística Aplicada | | | | |
| Linha de pesquisa: | Linguagem, ensino e sociedade | | | | |
| Projeto de Pesquisa de vinculação: | Ensino de línguas e formação de professores: perspectivas discursivas | | | | |

Reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores Carla Nunes Vieira Tavares; Cristiane Carvalho de Paula Brito; Grenissa Bonvino Stafuzza; Thyago Madeira França; Maria de Fátima Fonseca Guilherme, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **GRENISSA BONVINO STAFUZZA, Usuário Externo**, em 26/10/2020, às 16:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cristiane Carvalho de Paula Brito, Professor(a) do Magistério Superior**, em 26/10/2020, às 16:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria de Fatima Fonseca Guilherme, Professor(a) do Magistério Superior**, em 26/10/2020, às 16:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carla Nunes Vieira Tavares, Professor(a) do Magistério Superior**, em 26/10/2020, às 16:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Thyago Madeira França, Usuário Externo**, em 26/10/2020, às 17:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2348021** e o código CRC **ED54A2BC**.

Los Nadies, Eduardo Galeano (1940-2015)

Que no son, aunque sean.

Que no hablan idiomas, sino dialectos.

Que no profesan religiones, sino supersticiones.

Que no hacen arte, sino artesanía.

Que no practican cultura, sino folklore.

Que no son seres humanos, sino recursos humanos.

Que no tienen cara, sino brazos.

Que no tienen nombre, sino número.

Que no figuran en la historia universal,
sino en la crónica roja de la prensa local.

Los nadies, que cuestan menos que la bala que los mata.

Dedico este trabajo a todos los “nadies”.

[Digite aqui]

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Profa. Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme, orientadora, amiga e ser humano singular, por ter me inserido na Linguística Aplicada indisciplinar, transgressiva e interdisciplinar; por contribuir com meu processo de formação e me interpelar a ter um olhar dialógico-polifônico sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Ao Prof. Dr. João Bôsko Cabral dos Santos, “nosso” capitão, por ter me ajudado a embarcar e a iniciar minha viagem nos mares profundos da Análise do Discurso.

À Profa. Dra. Antonia María Sánchez Lázaro, pela acolhida na *Universidad de Murcia, España*, pela gentileza, pelos ensinamentos e pelas experiências proporcionadas com os imigrantes.

Aos participantes da pesquisa, por terem aceitado participar desta investigação.

À minha família, pela paciência, pelo apoio, pelo incentivo, pelo amor e por compreenderem minha ausência.

Ao meu companheiro, amigo e interlocutor, Thiago Antônio de Oliveira Sá, por me ajudar a viver mais leve, por ser um sociólogo inquieto e inspirador, por sempre me interpelar a um olhar social outro.

Ao Prof. Dr. Gílber Martins Duarte, Prof. Dr. Guilherme Figueira Borges, Prof. Dr. Thyago Madeira França e à Profa. Dra. Juliana Cavallari, pelas contribuições no Seminário de Pesquisa em Linguística e Linguística Aplicada (SEPELLA).

À Profa. Dra. Carla Nunes Vieira Tavares e à Profa. Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito, pelas preciosas contribuições nos exames de qualificação.

Aos membros da banca de defesa desta tese, por aceitarem prontamente o nosso convite.

A todos os membros do Laboratório de Estudos Polifônicos, pelo apoio, pela ajuda e pelos ricos momentos de interlocução.

Aos professores do Curso de Doutorado em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia, pela contribuição com minha formação acadêmica.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia, pela delicadeza e pela gentileza com que sempre me trataram.

À Universidade Federal do Triângulo Mineiro, meu local de trabalho, especialmente às colegas do Departamento de Línguas Estrangeiras, pelo apoio, pela parceria, pela amizade e pelo respeito.

A todos os familiares e amigos que me incentivaram durante minha trajetória ao longo desta pesquisa.

[Digite aqui]

RESUMO

Esta tese foi desenvolvida em uma abordagem inter/trans/indisciplinar entre a Linguística Aplicada (LA), a Análise do Discurso de linha francesa (ADF) e a Análise Dialógica do Discurso (ADD). Foi realizada com o objetivo de responder às seguintes perguntas de pesquisa: i) como o Pibid é discursivizado pelos licenciandos (pibidianos) em Letras – habilitação em português e espanhol – e pelas professoras supervisoras?; ii) quais são as inscrições discursivas construídas por essas instâncias enunciativas para enunciar sobre o Pibid?; e iii) como essa discursividade incide nos processos de identificação dos participantes do Pibid no que tange à sua formação? Esta pesquisa teve como escopo investigar a discursividade acadêmico-institucional construída sobre o Pibid a partir dos depoimentos dos professores supervisores (professores em-serviço) e dos pibidianos (professores pré-serviço), buscando compreender as inscrições discursivas que os professores de espanhol (pré e em-serviço) revelam quando enunciam sobre o Pibid espanhol. Um gesto de interpretação sobre os depoimentos foi lançado, considerando as condições de produção e levando-se em conta a heterogeneidade constitutiva dos sujeitos discursivos. A pesquisa partiu da hipótese de que os professores de língua espanhola (pré e em-serviço), ao enunciarem sobre o Pibid, constroem discursividades que buscam legitimar o lugar da língua espanhola e dos professores desse idioma nas instituições brasileiras. Foram coletados depoimentos, seguindo as diretrizes teórico-metodológicas da proposta AREDA (SERRANI, 1998), de 12 participantes da pesquisa: quatro professoras supervisoras e oito pibidianos, todos egressos do Pibid, que atuaram no programa entre fevereiro de 2013 e fevereiro de 2018. Na instância-enunciativa professoras supervisoras, foram identificadas quatro representações que são intercambiáveis: i) o Pibid como (re)significação profissional; ii) o Pibid como (re)significação da universidade; iii) o Pibid como (re)significação da escola pública; e iv) o Pibid como (re)significação político-identitária. As professoras, ao enunciarem sobre o Pibid, inscrevem-se nas formações discursivas do novo, da completude e do professor ideal, sendo que o programa incide na constituição profissional em um espaço tenso-conflitivo por ressonâncias e dissonâncias; no (re)posicionamento subjetivo, ao reconhecer no espaço educacional uma arena de conflitos; na (re)significação da universidade, porque não buscam conhecimento, mas sim o reconhecimento da instituição para a chancela das atividades que realizam na escola pública; na construção de uma memória discursiva outra da escola pública (um lugar melhor, possível de realizar atividades coletivamente) e, por fim, tomando uma posição político-identitária para lutar pela sua identidade profissional, pelo ensino de língua espanhola nas escolas públicas e legitimar que o lugar do ensino das línguas estrangeiras é nesse espaço. Na instância-enunciativa pibidianos, foram identificadas quatro representações que se interconstituem: i) o Pibid como lugar de aprender a ser professor; ii) o Pibid como lugar de cooperação; iii) o Pibid como tomada de posição política; e iv) o Pibid como espaço de exercício da dignidade docente. Os pibidianos, ao enunciarem sobre o Pibid, inscrevem-se na ilusão da completude, acreditam que pelo e no Pibid vão suprir todas as lacunas de seu processo de formação; inscrevem-se, também, na discursividade da coletividade, produzindo o efeito de sentido de que as atividades realizadas só foram possíveis porque foram feitas coletivamente; ainda inscrevem-se em uma discursividade de resistência, buscando combater a marginalização e lutar para legitimar o seu lugar e o lugar da língua espanhola na escola; e, por fim, inscrevem-se na discursividade da realização profissional, construindo uma memória outra da escola pública, onde, pelo e no Pibid, pode-se realizar um trabalho docente, ser respeitado e reconhecido.

Palavras-chave: Linguística Aplicada. Análise do Discurso. Pibid. Formação de professores. Língua espanhola.

RESUMEN

Esta tesis fue desarrollada en un enfoque inter/trans/indisciplinar entre la Lingüística Aplicada (LA), el Análisis del Discurso de línea francesa (ADF) y el Análisis Dialógico del Discurso (ADD). Fue realizada con el objetivo de contestar a las siguientes preguntas de investigación: i) ¿cómo el Pibid es discursivizado por los profesores en formación inicial (pibidianos) en Letras - portugués y español - y por las profesoras en formación continua (supervisoras)?; ii) ¿cuáles son las inscripciones discursivas construídas por esas instancias enunciativas para enunciar sobre el Pibid?; y iii) ¿cómo esa discursividad incide en los procesos de identificación de los participantes del Pibid en lo que concierne a su formación? Esta investigación tuvo como objetivo investigar la discursividad académico-institucional construída sobre el Pibid desde los testimonios de las profesoras supervisoras (profesoras en formación continua) y de los pibidianos (profesores en formación inicial), intentando comprender las inscripciones discursivas que los profesores de español (en formación inicial y continua) revelan cuando enuncian sobre el Pibid español. Un gesto de interpretación sobre los testimonios fue lanzado, considerándose las condiciones de producción y la heterogeneidad constitutiva de los sujetos discursivos. La investigación partió de la hipótesis de que los profesores de lengua española (en formación inicial y continua), cuando enuncian sobre el Pibid, construyen discursividades que buscan legitimar el lugar de la lengua española y de los profesores de ese idioma en las instituciones brasileñas. Fueron colectados testimonios, bajo las directivas teórico-metodológicas de la propuesta AREDA (SERRANI, 1998), de 12 participantes de la investigación: cuatro profesoras supervisoras y ocho pibidianos, todos egresos del Pibid, que actuaron en el programa entre febrero de 2013 y febrero de 2018. En la instancia enunciativa profesoras supervisoras, fueron identificadas cuatro representaciones que son intercambiables: i) el Pibid como (re)significación profesional; ii) el Pibid como (re)significación de la universidad; iii) el Pibid como (re)significación de la escuela pública; y iv) el Pibid como (re)significación política-identitária. Las professoras, cuando enuncian sobre el Pibid, inscriben en las formaciones discursivas del nuevo, de la completud y del profesor ideal, siendo que el programa incide en la constitución profesional en un espacio tenso-conflictivo por resonancias y disonancias; en el (re)posicionamiento subjetivo, al reconocer en el espacio educacional una arena de conflictos; en la (re)significación de la universidad, porque no buscan el conocimiento, sino el reconocimiento de la institución para la aprobación de las actividades que realizan en la escuela pública; en la construcción de una memoria discursiva otra de la escuela pública (un lugar mejor, posible de realizarse actividades colectivamente) y, por fin, tomando una posición política-identitária para luchar por su identidad profesional, por la enseñanza de la lengua española en las escuelas públicas y legitimar que el lugar de la enseñanza de las lenguas extranjeras es en ese espacio. En la instancia enunciativa pibidianos, fueron identificadas cuatro representaciones que se interconstituyen: i) el Pibid como lugar de aprender a ser profesor; ii) el Pibid como lugar de cooperación; iii) el Pibid como toma de posición política; y iv) el Pibid como espacio del ejercicio de la dignidad docente. Los pibidianos, cuando enuncian sobre el Pibid, se inscriben en la ilusión de completud, creen que por el y en el Pibid van a superar todos los fallos de su proceso de formación; se inscriben también en la discursividad de la colectividad, produciendo el efecto de sentido de que las actividades realizadas solo fueron posibles porque fueron realizadas colectivamente; aún se inscriben en una discursividad de resistencia, buscando combatir la marginalización y luchar para legitimar su lugar y el lugar de la lengua española en la escuela; y, por fin, se inscriben en la discursividad de la realización profesional, construyendo una memoria otra de la escuela pública, donde, por el y en el Pibid, se puede realizar un trabajo docente, ser respetado y reconocido.

Palabras clave: Lingüística Aplicada. Análisis del Discurso. Pibid. Formación de profesores. Lengua española.

ABSTRACT

This thesis was developed through an inter/trans/non-field-based approach, among Applied Linguistics (AL), French Discourse Analysis (FDA) and Dialogical Discourse Analysis (DDA). It was written in order to answer the following research questions: i) How is Pibid discoursivized by Language – Portuguese and Spanish – undergraduate students and by their supervising teachers in High School? ii) What are the discursive inscriptions made by such enunciative instances to enunciate on Pibid? iii) How does such discursivity affect processes of self-identification among Pibid members, when it comes to their Education? The aim in this research was to investigate the scholar and institutional discursivity made on Pibid in the testimonies given by supervising teachers in High School (in-service teachers) and by “Pibiders” (pre-service teachers), so as to comprehend discursive inscriptions Spanish teachers (pre and in-service) disclose when they enunciate about Pibid – Spanish. Gestures of interpretation were made on testimonies, considering the production conditions and taking into account the heterogeneity of the discursive subjects. This research was started from the hypothesis that Spanish teachers (pre and in-service) make discursivities up to legitimate the status of Spanish as well as of its teachers in Brazilian institutions, when they enunciate about Pibid. Twelve testimonies were collected, according to theoretical and methodological terms of AREDA perspective (SERRANI, 1998): four from supervising teachers and eight from “Pibiders”, all of whom took part of Pibid from February/2013 to February /2018. Four interchangeable representations were identified in the supervising teachers’ enunciative instance: i) Pibid as a professional (re)meaning; ii) Pibid as a university (re)meaning; iii) Pibid as public schools (re)meaning; and iv) Pibid as a political and identitarian (re)meaning. When the teachers enunciate on Pibid, they inscribe themselves in the discursive shaping of what is new, of fullness and of the ideal teacher, while the program also affects the professional constitution in a tense and conflictive space through resonance and dissonance, in the subjective (re)positioning, when they recognize educational space as a battle field; in the university (re)meaning, because they don’t look for knowledge, but acknowledgement from the institution for stamping the activities they develop at public schools; in the building of another discursive memory of public schools (as a better place, where it is possible to develop activities collectively) and, at last, assuming political-identitarian stance to fight for their professional identity, for Spanish teaching in public schools and for legitimating school as the space where foreign languages are taught. Four mutually constitutive representations were identified in the enunciative instance of “Pibiders”: i) Pibid as a space to learn what being a teacher is about; ii) Pibid as a space for cooperation; iii) Pibid as a political decision making; and iv) Pibid as a space for working teaching dignity. When “Pibiders” enunciate on Pibid, they inscribe themselves in a belief of fullness, believing Pibid is going to fulfill all the blanks in their professional Education; they also inscribe themselves in the discursivity of collectivity, producing the effect of meaning that those activities they developed were only possible because they were made with them alongside; still, they inscribe themselves in a discursivity of resistance, looking forward to fighting marginalization and struggling to legitimate their space and Spanish space at school; and, finally, they inscribe themselves in a discursivity of professional achievement, making another memory out of public school, where, through and in Pibid, it is possible to perform teaching work, as well as be respected and recognized.

Keywords: Applied Linguistics. Discourse analysis. Pibid. Teachers’ Education. Spanish.

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO | 14 |
| CAPÍTULO 1: HISTORICIDADE DA PESQUISA | 16 |
| Introdução..... | 17 |
| 1.1. Contextualização da Pesquisa..... | 17 |
| 1.2. Discutindo o PIBID..... | 30 |
| 1.3. O cenário educacional e a política linguística para o ensino de espanhol..... | 36 |
| CAPÍTULO 2: ORIENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA | 46 |
| Introdução | 47 |
| 2.1. Linguística Aplicada inter/trans/indisciplinar..... | 47 |
| 2.1.1. <i>Linguística Aplicada e os saberes globais e locais</i> | 53 |
| 2.1.2. <i>Linguística Aplicada e as vozes do Sul</i> | 61 |
| 2.1.3. <i>Linguística Aplicada, ensino-aprendizagem e a formação de professores de línguas estrangeiras</i> | 62 |
| 2.2. A Análise do Discurso de linha francesa de Michel Pêcheux..... | 68 |
| 2.2.1. <i>Sujeito, língua(gem), discurso, sentido e memória discursiva</i> | 69 |
| 2.2.2. <i>Intradiscurso e interdiscurso</i> | 77 |
| 2.2.3. <i>Formações imaginárias, discursivas e ideológicas</i> | 79 |
| 2.3. Análise Dialógica do Discurso | 83 |
| 2.3.1. <i>Sujeito e língua(gem)</i> | 85 |
| 2.3.2. <i>Enunciado e enunciação</i> | 88 |
| 2.3.3. <i>Dialogismo e polifonia</i> | 90 |
| 2.4. A Proposta AREDA | 92 |
| CAPÍTULO 3: HISTÓRIA DA CONSTRUÇÃO E CONSTITUIÇÃO DO CORPUS | 98 |
| Introdução..... | 99 |
| 3.1. História da configuração do <i>corpus</i> da pesquisa | 99 |
| 3.2. Perfil dos enunciadores-participantes da pesquisa..... | 101 |
| 3.2.1. <i>Perfil das professoras de língua espanhola em-serviço (supervisoras)</i> | 101 |
| 3.2.2. <i>Perfil dos professores de língua espanhola pré-serviço (pibidianos)</i> ... | 103 |
| 3.3. Procedimentos de análise do <i>corpus</i> da pesquisa | 106 |
| CAPÍTULO 4: DISCURSIVIDADE ACADÊMICO-INSTITUCIONAL DO PIBID ESPANHOL | 111 |
| Introdução | 112 |
| 4.1. Instância-enunciativa professoras supervisoras..... | 113 |
| 4.1.1. <i>O Pibid como (re)significação profissional</i> | 113 |
| 4.1.2. <i>O Pibid como (re)significação da universidade</i> | 134 |
| 4.1.3. <i>O Pibid como (re)significação da escola pública</i> | 137 |
| 4.1.4. <i>O Pibid como (re)significação político-identitária</i> | 145 |

| | |
|--|------------|
| 4.2. Instância-enunciativa pibidianos..... | 159 |
| 4.2.1. <i>O Pibid como lugar de aprender a ser professor.....</i> | 159 |
| 4.2.2. <i>O Pibid como lugar de cooperação.....</i> | 169 |
| 4.2.3. <i>O Pibid como tomada de posição política.....</i> | 173 |
| 4.2.4. <i>O Pibid como espaço de exercício da dignidade docente.....</i> | 181 |
| | |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 187 |
| | |
| REFERÊNCIAS..... | 190 |
| | |
| Apêndice A..... | 200 |
| Apêndice B..... | 201 |
| Apêndice C..... | 202 |
| Anexo A..... | 203 |
| Anexo B..... | 204 |
| Anexo C..... | 224 |

INTRODUÇÃO

Esta seção dá início a minha tese de Doutorado intitulada “A (des)legitimação da língua espanhola no Pibid pela e na discursividade acadêmico-institucional”, em que investigo a discursividade acadêmico-institucional construída sobre o Pibid a partir dos depoimentos das professoras supervisoras (professoras em-serviço) e dos pibidianos (professores pré-serviço), buscando compreender as inscrições discursivas que os professores de espanhol (pré e em-serviço) revelam quando enunciam sobre o Pibid espanhol.

A apresentação desta tese está organizada em quatro capítulos. Inicialmente, no primeiro deles, “Historicidade da pesquisa”, apresento minha interpelação a realizar esta investigação, como também a justificativa, a hipótese, os objetivos e as perguntas norteadoras deste estudo. Em um segundo momento, discuto o Pibid a partir das condições sócio-históricas e ideológicas de sua criação, de editais, leis e alguns estudos que arrolei para discutir esse programa. Em um terceiro momento, problematizo o cenário educacional e a política linguística do ensino de espanhol no Brasil, que constituem as condições de produção dos discursos interpretados nesta tese.

No segundo capítulo, “Orientação teórico-metodológica”, apresento, primeiramente, a Linguística Aplicada de perspectiva inter/trans/indisciplinar, a que me filio, justificando as interfaces teóricas construídas, além de apresentar, também, estudos dessa Linguística Aplicada e os saberes globais e locais, as vozes do Sul, o ensino-aprendizagem e a formação de professores de línguas estrangeiras. Em seguida, apresento a Análise do Discurso de linha francesa pecheutiana e a Análise Dialógica do Discurso, situadas em suas bases epistemológicas, como, também, alguns conceitos (interdiscurso, intradiscurso, memória discursiva, enunciado, enunciação, sujeito, linguagem, formação discursiva etc.) que foram mobilizados na discussão proposta neste estudo. Na última seção do segundo capítulo, discorro sobre a proposta AREDA (Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos) e seus pressupostos teórico-metodológicos.

No terceiro capítulo, “História da construção e da constituição do *corpus*”, abordo a história da configuração do *corpus* da pesquisa, apresento o perfil dos enunciadores-participantes (professoras supervisoras e pibidianos) e, por último, circunstancio e detalho os procedimentos de análise utilizados.

No quarto capítulo, “Discursividade acadêmico-institucional do Pibid espanhol”, empreendo a análise dos dados. Em um primeiro momento, apresento a análise das representações construídas pelas professoras supervisoras (professoras em-serviço) quando enunciam sobre o Pibid. Em um segundo momento, exibio a análise das representações construídas pelos pibidianos (professores pré-serviço) ao enunciarem sobre o programa.

Nas considerações finais desta tese, retomo, sucintamente, os resultados da pesquisa e registro minhas reflexões sobre as contribuições que ela tem para a formação de professores e para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Por último, elenco as referências bibliográficas acionadas para a realização desta pesquisa e os apêndices e anexos que integram este trabalho.

Tendo apresentado como se estrutura esta tese, passo, a seguir, ao primeiro capítulo.

CAPÍTULO 1

HISTORICIDADE DA PESQUISA

1. Introdução

Este capítulo dá início a esta tese de Doutorado intitulada “A (des)legitimação da língua espanhola no Pibid pela e na discursividade acadêmico-institucional”. Nele, apresento minha constituição acadêmico-profissional, minhas inquietações como pesquisadora e professora-formadora de um curso de Letras na área de língua espanhola de uma instituição federal de ensino superior, em que, também, tive a oportunidade de ocupar a posição de coordenadora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) espanhol.

Atuar no Pibid – espanhol como coordenadora foi o que me interpelou a investigar esse programa. Minha formação, o grupo de pesquisa a que estou filiada e meus interesses acadêmicos delinearão o viés a ser percorrido neste processo de doutoramento. Dito de outra forma, interessava-me conduzir esta pesquisa pelo viés discursivo, como ato político para tentar marcar o lugar da formação de professores, das políticas linguísticas para a língua espanhola e (d)enunciar o cenário educacional, que é afetado pelas políticas governamentais, públicas e linguísticas, considerando a importância da tomada de posição dos professores de línguas estrangeiras como sujeitos sócio-históricos e ideológicos.

Assim, neste primeiro capítulo, realizo a contextualização desta pesquisa, destacando as justificativas, as perguntas de pesquisa e os objetivos delineados para a concretização desta investigação. Ainda nele, apresento a relevância da realização de trabalhos de Linguística Aplicada no entremeio da Análise do Discurso de linha francesa (ADF) e da Análise Dialógica do Discurso (ADD); também problematizo e discuto o Pibid a partir de documentos (editais, leis, decretos etc.) e de pesquisas realizadas no escopo da Linguística Aplicada, que tiveram esse programa como objeto de estudo.

Após essa breve introdução, passo à contextualização desta pesquisa.

1.1. Contextualização da Pesquisa

Algumas inquietações referentes à formação de professores e à política linguística para o ensino de língua espanhola advindas, principalmente, de minha experiência e vivência no Pibid incitaram-me a apresentar esta pesquisa, que visa a investigar, pelo viés discursivo, o referido programa, fazendo um recorte na formação de professores de espanhol. Entretanto, antes de avançar na enunciação sobre o Pibid, cumpro-me melhor

circunstanciar meu lugar de fala, ou seja, registro minha constituição como aluna, professora, professora-formadora, coordenadora do Pibid espanhol e pesquisadora.

Para melhor compreendermos o local de onde enuncio, é válido oportunizar uma breve reconstrução histórica da minha trajetória. Ao fazer isso, tenciono aclarar minha interpelação por trabalhar com o Pibid, especificamente com o subprojeto espanhol. Conforme registro a seguir, minha interpelação ancora-se na minha trajetória acadêmico-profissional, ou seja, meus interesses sempre estiveram voltados tanto para o âmbito do ensino-aprendizagem da língua espanhola quanto para a formação de professores dessa língua.

Quando eu era aluna do curso de Letras, com habilitação em português e espanhol, de 1996 a 1999, em uma universidade pública do interior do estado de São Paulo, a língua espanhola começou a ter visibilidade devido ao fortalecimento da globalização e, especialmente, ao Mercado Comum do Sul (MERCOSUL). No mesmo período, registrava-se uma aproximação econômica e política entre o governo brasileiro e os governos de alguns países latino-americanos. Essa aproximação repercutia ao mesmo tempo em que os meios de comunicação versavam sobre o auge da língua espanhola no Brasil. Esses acontecimentos criaram no imaginário da população, em especial nos professores pré e em-serviço, a ideia de que a língua espanhola seria difundida amplamente no Brasil por meio de sua inserção em escolas regulares¹ (privadas e públicas) e da ampliação de aulas nos Centros de Estudos de Línguas (CEL)². Havia promessa de uma ampla e prominente oferta de oportunidade de trabalho para os futuros professores de espanhol, e, até mesmo estudantes dos últimos anos do Curso de Letras eram contratados para trabalhar nos CEL, em escolas de idiomas privadas e em algumas escolas regulares de Ensino Fundamental e Médio. Asseverava esse imaginário de cenário positivo sem precedentes a veiculação de notícias que previam que faltariam professores de língua espanhola para atender à demanda e que, possivelmente, não haveria um número suficiente de profissionais no Brasil para atuar nas instituições de ensino.

Esse cenário promissor que se configurava na época foi decisivo para que eu tivesse minhas primeiras oportunidades docentes, como professora de espanhol pré-serviço. Como estudante-trabalhadora e professora pré-serviço, já ministrava aulas de

¹ Instituições que oferecem a educação formal de Ensino Fundamental e/ou Médio.

² O Centro de Estudos de Línguas é uma iniciativa educacional do governo de São Paulo e consiste na oferta de cursos de idiomas gratuitos aos alunos matriculados na rede estadual de ensino.

espanhol em um centro de idiomas, que era público e filantrópico³. Depois de concluir a graduação, tive experiência docente em escolas regulares estaduais, municipais e privadas, além de atuar também em universidades particulares. Esse último contexto de atuação me permitiu vivenciar e experienciar a expectativa de alunos da educação superior que aguardavam concursos e participavam de exames e processos seletivos em várias instituições de ensino, com vistas a concretizar seu sonho ou projeto acadêmico-profissional: exercer a docência em língua espanhola.

Entretanto, a despeito do engajamento que demonstravam alguns estudantes, as políticas educacionais e linguísticas para a língua espanhola não se concretizaram efetivamente, e vários professores de espanhol ficaram à deriva, conforme detalho neste capítulo. Adianto-me ao afirmar que a luta de classes e o (não) lugar da língua espanhola e dos professores na escola devem ser problematizados e (d)enunciados como ato político inerente à linguagem e à educação. Esse é, também, um dos objetivos precípuos deste estudo.

No ensino superior, atuando como professora-formadora, indo às escolas para acompanhar os estágios supervisionados de língua espanhola dos alunos dos últimos anos, testemunhei e compartilhei (d)os seguintes desafios: i) estagiários buscando escolas onde o espanhol é ofertado, ii) poucos professores de espanhol atuando nas escolas regulares e iii) escolas reduzindo o número de aulas do idioma.

De forma inequívoca, afirmo, diante do cenário que acabo de detalhar, que continuar na área de espanhol é um ato de resistência empreendido por professores. Como coordenadora do Pibid – espanhol, pude acompanhar detidamente essa luta desgastante, que era não raramente marcada por decepções e descontentamento. Estive à frente da coordenação por seis anos, de 2010 a 2016, e durante esse tempo, havia apenas uma professora concursada na escola, sendo as demais profissionais designadas, temporárias por um período não superior a um ano. Esclareço, antes de avançar, que de acordo com as normas do Pibid, para que o programa pudesse ser ofertado na escola, deveria haver professora de espanhol atuando na instituição. Muitas vezes, as atividades nas escolas tiveram início com o professor designado que teria, ao menos, dois grandes desafios já na sua chegada: ministrar aulas em horário extraclasse e conseguir alunos que quisessem participar delas. Em outras palavras, esses possíveis alunos interessados deveriam se matricular para fazer a disciplina extracurricular de língua espanhola. Em parceria com

³ Centro de idiomas sem fins lucrativos, com preços acessíveis, para atender à comunidade.

as professoras supervisoras, repetidas vezes, fomos à secretaria da educação do município a fim de solicitar a oferta do idioma para que o Pibid pudesse atuar nas escolas.

O incipiente percurso analisado até aqui permite-me sustentar a inexistência de políticas linguísticas e educacionais eficientes para o ensino de língua espanhola. Em termos gerais, tentávamos galgar alguns degraus no processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola enquanto vivenciávamos a sensação de estarmos no limbo e cercados pelas tensões provocadas pelo não cumprimento da Lei n. 11.161/2005 (em vigor até 2017), que versava sobre a obrigatoriedade da oferta do espanhol nas escolas de Ensino Médio.

Diante do exposto, para que o espanhol tivesse algum lugar na escola, apoiamos no Pibid, com o intuito de viabilizar o estudo do idioma na escola. Assim, esse programa funcionou como força motriz para o ensino de língua espanhola na escola pública e funcionou, até 2017, como uma política linguística, pois era esse programa que mantinha a língua espanhola na escola.

Ainda com vistas a ratificar o contexto desprivilegiado que circundava a língua espanhola, destaco, antes de avançar, que diferentemente das outras disciplinas que compunham o currículo escolar, as condições da oferta da língua espanhola eram precárias: tratava-se de uma disciplina facultativa, ministrada fora do horário curricular, por professores, na grande maioria, designados para atuar temporariamente (por um ano) na escola, com um número reduzido de aulas. Além disso, esses professores, ao chegarem à escola, eram confrontados com a tarefa de formar a turma de espanhol, na tentativa de “garantir” seu lugar na escola com aulas de espanhol. Era função desses docentes convencer os alunos a respeito da importância de aprender essa língua estrangeira para que se matriculassem na disciplina de caráter optativo, ofertada pela instituição, mas facultativa ao aluno, o que servia para colocar em funcionamento a discursividade do ensino de língua espanhola como lógica de mercado, ou seja, imperava na relação a lógica neoliberal do cliente: vender um produto, agradar, convencer, instigar, enfatizando a utilidade dessa língua para a vida profissional (conseguir emprego) e escolar (aprovação no Enem).

Sob essa tônica de desprestígio, sedimentou-se minha identificação com os professores de espanhol (pré-serviço e em-serviço) que participaram do Pibid. Avalio que seja esse o ponto inicial de minha interpelação por pesquisar esse programa pelo viés discursivo, com foco na formação de professores e na língua espanhola. No entanto, destaco que engendrar tal pesquisa alicerçada na base teórico-metodológica a que me filio

[Digite aqui]

é um desafio. É um processo que me instiga e que exige deslocamentos, conclama um olhar outro e assevera que essa luta pela educação como ato político também é minha.

Após a contextualização de algumas de minhas memórias do ensino de espanhol e de minha constituição como sujeito que ocupou a posição de aluna, professora em diversas esferas educacionais, formadora, coordenadora do Pibid – espanhol e pesquisadora, faz-se necessário, portanto, descrever e historicizar o Pibid, com o objetivo de explicitar as condições de produção da discursividade em foco que constitui esse programa de formação docente.

O Pibid é um programa que foi implementado no ano de 2007 em nível nacional pelo Ministério da Educação (MEC) e executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Embora ambos os órgãos estejam vinculados ao governo federal, esclareço para avançar que suas políticas de fomento caminhavam separadamente até 2007. Foi a Lei n. 11.502 que permitiu que algumas alterações fossem realizadas no âmbito da Capes, o que se traduziu em autorização para que houvesse a concessão de bolsas aos participantes do Pibid.

Interessante também se faz notar que esse programa é representado pelo MEC e pela Capes como um elo entre as universidades e as escolas públicas, atendendo aos licenciandos (professores pré-serviço) e professores da educação básica (professores em-serviço). Isso posto, infere-se que o Pibid surge para alavancar o plano de governo lançado naquele ano para operacionalizar uma “política de Estado”, que havia sido planejada no governo e formalizada no Plano Nacional de Educação (PNE), 2001-2011.

Esclareço, para avançar, que arrolo os termos *formação inicial* e *formação continuada* (ou *formação contínua*), nesta tese, para me referir, respectivamente, aos professores pré-serviço e em-serviço. Isso aclarado, destaco que em 2009, com a publicação do Decreto n. 6.755, instituiu-se a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e regulamentou-se a atuação da Capes no fomento e ampliação de programas de formação inicial e contínua, e o Pibid ampliado, estendido a todas as áreas dos cursos de licenciaturas.

Nessa conjuntura, estabeleceram-se os objetivos do Pibid, conforme Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - contribuir para a valorização do magistério;
- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

[Digite aqui]

IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e

VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2010).

Conforme pode ser visto, os objetivos do Pibid estão direcionados aos cursos de licenciatura das universidades e visam à inserção dos licenciandos nas escolas públicas, promovendo um diálogo entre as universidades e as escolas públicas pertencentes ao programa, sugerindo que educação básica é o lugar da falta. Assim, em meu entendimento, esse programa foi criado para preencher uma lacuna, ou seja, para dar uma resposta às crises das licenciaturas, discurso esse naturalizado, constituído em notícias, manchetes e artigos que circulam amplamente no cenário brasileiro.

Com base na conjuntura educacional que se apresenta, destacamos que o Pibid é um dos programas que pertencem à nova ordem mundial, ávida por resultados e pelo cumprimento de metas. Afirmando isso, pois, além dele, há o PARFOR⁴, o Residência Pedagógica⁵, o antigo Ciência Sem Fronteiras⁶ etc.

O enunciado “o Pibid faz parte dessa nova ordem mundial” é consoante à perspectiva neoliberal de produção de mão de obra, mercadológica, cumprimento de metas, em que se articulam, muitas vezes, interesses antagônicos e hegemônicos que precisam ser investigados, discutidos e problematizados, para que possam ser desvelados a quais interesses atendem esses programas, quais discursividades são colocadas em circulação, além da justificativa da contribuição na formação de professores.

Dada a relevância que se atribui às universidades no programa Pibid, já que são elas que “orquestram” o diálogo entre universidades e escolas básicas, opto por focalizar a universidade onde atuo. Ela está situada em uma cidade na região do Triângulo Mineiro, cuja população estimada é de 320 mil habitantes. Até 2005, funcionava como uma faculdade isolada especializada na área da saúde, que oferecia os cursos de Graduação em Medicina, Enfermagem e Biomedicina. Com a transformação em universidade, foram

⁴ Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, na modalidade presencial e a distância.

⁵ Programa que integra a Política Nacional de Formação de Professores e visa à inserção do aluno de licenciatura na educação básica, a partir da segunda metade de seu curso.

⁶ Programa de intercâmbio e de mobilidade internacional, encerrado em 2017, que atendia aos alunos da graduação e da pós-graduação de áreas tecnológicas.

criados três outros cursos na área de saúde: Fisioterapia, Terapia Ocupacional e Nutrição. Além desses, foram criados, em 2006, dois cursos de Licenciatura em Letras: Português – Inglês e Português – Espanhol.

Em 29 de julho de 2005, transformou-se em universidade e, depois disso, tem vivenciado um processo acelerado de expansão, visando a se consolidar mediante à incorporação de novos cursos de graduação e pós-graduação e às transformações requeridas no tocante à política acadêmica e ao modelo de gestão e organização projetado.

Por conseguinte, a universidade aderiu ao projeto REUNI⁷ (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) e encontra-se em processo de expansão de cursos e vagas para a inserção dos discentes nas graduações em nível superior, especialmente na formação de professores. No início de 2008, os cursos de licenciatura da universidade (Ciências Biológicas, Matemática, Física, Química, História e Geografia) foram criados, exceto os de Letras Português – Inglês e Português – Espanhol, que, conforme já esclarecido, haviam sido criados em 2006. Portanto, o projeto de formação de professores dessa universidade é um projeto novo, que tem merecido atenção, cuidado e aperfeiçoamento. Cumpre registrar, também, que na pós-graduação, funciona o Programa de Mestrado e Doutorado em Educação e o Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras). O Pibid, por fim, é um programa que se apresenta, desde 2010, com o objetivo de contribuir com o processo de formação de professores.

Registro que a universidade onde atuo foi contemplada com o Pibid pelo edital de 2009. As atividades tiveram início, portanto, em 2010, quando assumi a coordenação de área. Inicialmente, apenas uma coordenadora de área e duas escolas públicas participavam do programa com suas respectivas professoras supervisoras e 16 alunos bolsistas do Pibid – espanhol. Participei dos editais de 2011 e 2013, obtivemos a aprovação e aumentamos ainda mais o número de participantes, como detalho a seguir. Em 2011, atendemos a três escolas públicas, tivemos duas coordenadoras de área e três professoras supervisoras, e o número de bolsistas aumentou de 16 para 24. A partir da aprovação do edital de 2013, mais escolas públicas puderam ser contempladas.

De 2014 a 2015, éramos três coordenadoras da área de espanhol atuando em oito escolas públicas da cidade de Uberaba, oito professoras supervisoras e 41 licenciandos do curso de licenciatura em Letras com habilitação em Português – Espanhol.

⁷ O período de vigência do REUNI foi de 2008 a 2012.

No entanto, a partir de 2015 começou a haver uma redução de verba para o Pibid e, a partir de então, foram proibidos, por um período, novos processos seletivos de bolsistas para substituir os licenciandos participantes do programa que se formavam ou que, por algum outro motivo, desistiam da bolsa. Conseqüentemente, com a redução de licenciandos, reduziu-se, também, o número de coordenadores de área, de supervisores e de escolas.

Acompanhei e vivenciei o desenvolvimento desse programa de 2010 a meados de 2016. No ano de 2017, participaram apenas uma professora coordenadora, quatro professoras supervisoras e 20 licenciandos bolsistas no Pibid – espanhol. Em 2018, com a suspensão do Pibid, todos os participantes foram desligados do programa em março e os recursos financeiros destinados a ele foram divididos entre esse programa e a Residência Pedagógica. Várias universidades participaram dos editais referentes a esses dois programas e as que foram contempladas iniciaram os trabalhos em agosto de 2018.

Cumpro, neste instante, reiterar a origem de meu interesse pela temática pesquisada. Além de minha experiência no Pibid, atuo na universidade com a formação de professores de língua espanhola. Por isso, sinto-me provocada por questões que se referem à formação docente e que envolvem escolas públicas, porque entendo a relevância de uma educação responsável e responsiva à vida social, principalmente para o público da escola pública.

Nesse sentido, faz-se necessário esclarecer que o projeto que culminou nesta tese, em que o discurso construído sobre o Pibid a partir dos depoimentos/dizeres dos licenciandos e das professoras supervisoras é analisado, considera os aspectos sócio-históricos e ideológicos que perpassam a instituição do Pibid. Assim, ao debruçar sobre essa problemática, posso repensar esse programa, discuti-lo e problematizá-lo. Dito de outra forma, ao ensejar uma análise crítica do programa, posso refletir sobre como esse programa é discursivizado, o que se mostra fundamental em uma época de muitas mudanças pelas quais a formação de professores de línguas tem passado, mudanças que se referem à legislação, às reformulações curriculares e até mesmo de paradigmas de se pensar o ensino e a formação de professores de línguas.

Nesta pesquisa, baseio-me na definição de *discursividade* de Santos (2007, p. 188), de acordo com o qual se trata de “conjuntura histórico-sócio-ideológica, provocadora de deslocamento pela ação de sentidos em uma dada esfera enunciativa”. Na esteira desse autor, entendo discursividade como prática enunciativa dos professores pré

e em-serviço, sujeitos sócio-histórico-ideológicos que produzem sentidos ao enunciar sobre a incidência do Pibid em sua formação docente.

Conforme já antecipei, considero essencial acionar pesquisas anteriores que tiveram o Pibid como objeto de estudo, a fim de avaliar a problematização que ora apresento na forma de tese. Durante minha pesquisa, deparei-me com vários trabalhos realizados na área da educação, tais como: Farias & Rocha (2012), Dotta (2013), Santos & Barros (2012), entre outros. Identifiquei, também, um número relevante de trabalhos desenvolvidos na Linguística Aplicada, mais especificamente na área de formação de professores de língua inglesa, dentre os quais destaco três trabalhos desenvolvidos no Pibid/UEL: Gaffuri (2012), que teve por objetivo investigar um sistema híbrido de aprendizagem colaborativa de professores de inglês inseridos no Pibid – Inglês/UEL; Mateus (2013), que também teve o Pibid como seu objeto de estudo, analisando as representações de práticas de formação colaborativa de professores/as de inglês pela perspectiva dos/das licenciandos/as envolvidos no Pibid – Inglês/UEL - essa pesquisadora adotou o viés discursivo da teoria da Análise de Discurso Crítica; e El Kadri, Gaffuri e Mateus (2011), que, também no Pibid – inglês, lançaram um olhar a partir da perspectiva sócio-histórico-cultural para compreender o(s) sentido(s) de colaboração expreso(s) no subprojeto Letras – Inglês, do Pibid/UEL.

Ouso postular que nenhum desses estudos se aproxima tanto da minha proposta de investigação quanto os de Nascimento (2017) e Prado (2017). Afirmo isso, pois, como já enunciei nesta pesquisa, estudo o Pibid pelo viés discursivo, a partir dos depoimentos dos professores de espanhol (licenciandos e professoras supervisoras) que atuaram no programa e, conseqüentemente, vivenciaram a realidade da escola pública. Dou voz aos professores por entender que há “um vínculo indissociável entre linguagem, produção de sentidos, contexto, comportamento social e atividades humanas, que aponta para o entrelaçamento entre cultura e práticas discursivas, conhecimento e visão de mundo” (FABRÍCIO, 2006, p. 57), pois, se pretendemos formar cidadãos críticos, responsáveis, comprometidos e com um olhar social e uma interpretação do mundo social, alicerçados sócio-historicamente, precisamos refletir sobre nosso lugar sócio-histórico-ideológico como docentes de língua espanhola e como formadores.

Essa forma de tencionar olhar o lugar da língua espanhola no Pibid e na escola pública é fundamental, a meu ver, uma vez que o ensino de línguas estrangeiras nesses espaços já foi investigado por vários pesquisadores (COELHO, 2006; BARCELOS, 2011; ZOLIN-VESZ, 2013; PRADO, 2017; NASCIMENTO, 2017; entre outros), e os

[Digite aqui]

participantes dessas investigações apontam que a escola pública é o “não lugar” das línguas estrangeiras (LE). No entanto, o que faço, nesta pesquisa, é tentar resistir a essa visão sedimentada. Defendo, pois, que a escola pública é, sim o lugar de aprendizagem de LE e deve ser assegurado, porque muitas vezes é o único espaço de acesso à LE disponível aos estudantes matriculados em uma escola pública. Portanto, negar ou impossibilitar esse ensino nesse espaço é reforçar ainda mais as desigualdades sociais e cancelar o processo excludente impelido `as camadas sociais mais desfavorecidas.

Nesta pesquisa, procuro saber como os professores de espanhol (pré e em-serviço) representam seus lugares no processo discursivo e qual a imagem que constroem de si e do outro (PÊCHEUX, 1997) no Pibid. Interessa-me desvelar em quais formações ideológicas, imaginárias e discursivas esses sujeitos se inscrevem quando enunciam sobre o Pibid. Para a concretização da proposta que ora apresento, busco fazer uma interface entre a Linguística Aplicada, a Análise do Discurso de linha francesa e a Análise Dialógica do Discurso⁸.

Meu intento é, pois, apresentar uma prática política de uma professora formadora que busca investigar e problematizar os discursos sobre o Pibid, com a finalidade de significá-lo discursivamente, apresentando as inscrições discursivas subjacentes ao programa. Acredito que isso já seria justificativa suficiente, mas pela posição de coordenadora que já ocupei no Pibid e por minha atuação como professora formadora na universidade, sinto-me responsável pelos sujeitos professores, tendo que contribuir com eles, que, várias vezes, são marginalizados e desvalorizados socialmente.

Atravessando esse entendimento está a noção de que é papel dos professores universitários responsáveis pela formação de professores de língua espanhola nos cursos de licenciatura em Letras tomar para si os aspectos de um sujeito professor-formador ao conceber a educação como ato político e responsivo à vida social.

Para tentar dar conta das inquietações apresentadas, recorro aos estudos da Linguística Aplicada, doravante LA, filiando-me a uma LA engajada e responsiva (MOITA LOPES, 2006), pois é com ela que desenvolvo esta pesquisa para melhor compreender o Pibid e os sujeitos professores de língua espanhola (licenciandos e professores supervisores).

A LA, com a qual coaduno, visa a uma transformação social e a um posicionamento político e ético, o qual prevê que o pesquisador reconheça sua

⁸ Termo cunhado por Beth Brait.

responsabilidade social, tornando-se sensível às desigualdades sociais e às vozes marginalizadas da sociedade (MOITA LOPES, 2006). Nesse sentido, sensibilizo-me com os professores que, muitas vezes, são marginalizados e discriminados, dando-lhes voz, alinhando-me com os preceitos dessa LA que é contemporânea, indisciplinar, problematizadora e híbrida (MOITA LOPES, 2006), e que busca compreender o conhecimento que seja responsivo à vida social.

Corroborando esse posicionamento, Pennycook (2006, p.70) afirma que ignorar as vozes daqueles sujeitos que “reivindicam visões alternativas do mundo é evitar a demanda por uma LA mais responsável, é uma negativa hipócrita de responsabilidade social e cultural”. Estou, pois, falando de uma LA transgressiva (PENNYCOOK, 2006 p.73-75) que se dedica a “atravessar”, ultrapassar fronteiras, “começar a derrubar algumas dessas cercas disciplinares”, ou seja, trata-se de uma disciplina que estabelece um diálogo com outras disciplinas, ultrapassando os limites para que alcance uma visão política capaz de produzir outros modos de pensar e, por conseguinte, propor novos caminhos a serem trilhados.

No imo dessa LA a que me filio e a que me refiro, encontra-se uma LA de natureza transdisciplinar, que dialoga com outras áreas do saber e se caracteriza por ter uma visão histórica, política e crítica da linguagem, além de guardar seu aspecto sociointeracional. Nesse sentido, investigo o Pibid assumindo minha postura de sujeito professor-formador pelo viés discursivo, propondo desdobramentos e encaminhamentos para a formação de professores.

Sobrelevo a relevância desta investigação ao analisar os discursos sobre o Pibid e ouvir as diversas vozes que o constituem, pois, segundo Fabrício (2006, p.58), “a convocação dessa pluralidade de discursos tem por objetivo captar, de forma mais ampla, a complexidade envolvida nos fenômenos sociais e seus desdobramentos políticos”. Nas palavras da própria Fabrício (2006, p. 60-61), aposta-se em uma LA que ocupa um espaço na *desaprendizagem* e que

se constitui como prática problematizadora envolvida em um contínuo questionamento das premissas que norteiam nosso modo de vida; que percebe questões de linguagem como questões políticas; que não tem pretensões a respostas definitivas e universais, por compreender que elas significam a imobilização do pensamento; que tem clara postura epistemológica, entendendo que a produção de conhecimento não é neutra, pois se encontra entretecida a um domínio de práticas sócio-historicamente situadas.

Enunciar desse espaço de *desaprendizagem* significa estar disposto a um olhar outro, na contemporaneidade, de forma a investigar a materialidade linguística constitutiva dos dizeres/dos discursos que atravessam o Pibid.

Sob esse prisma, defendo essa LA a que me filio e mobilizo outros autores (RAJAGOPALAN 2006; BOHN 2005; CELANI 2000; SIGNORINI 2006; entre outros) cuja perspectiva de pesquisa em LA adotada alinha-se com as premissas da pesquisa que ora apresento na forma de tese de doutoramento.

Com vistas a reiterar a relevância de a LA dialogar com outras áreas do conhecimento, aciono Moita Lopes (2006, p. 96), que ressalta que

se quisermos saber sobre a linguagem e vida social nos dias de hoje, é preciso sair do campo da linguagem propriamente dito: ler sociologia, geografia, história, antropologia, psicologia cultural e social etc. A chamada “virada discursiva” tem possibilitado a pesquisadores de vários outros campos estudar a linguagem com intravisiões muito reveladoras para nós. Parece essencial que a LA se aproxime de áreas que focalizam o social, o político e a história.

Avalio, pois, que essas reflexões fortalecem esta pesquisa, pois estabelecem uma interface entre a LA, a Análise Dialógica do Discurso pelo círculo de Bakhtin e a Análise do Discurso de linha francesa por meio dos trabalhos de Michel Pêcheux. Compreendo que a realização desta pesquisa, no escopo da LA inter/trans/indisciplinar, sob o prisma das teorias do discurso – ADF e ADD, constitui-se em uma tentativa de lançar um olhar outro sobre o Pibid, o ensino-aprendizagem de língua espanhola e a formação de professores. Adoto essa perspectiva discursiva com o intuito de compreender os efeitos de sentido emanados por meio da análise dos dizeres dos sujeitos professores de língua espanhola – licenciandos e professoras supervisoras – egressos do Pibid.

Cumprе salientar que essa proposta de investigação está embasada, também, nos estudos realizados por Guilherme (2008, 2011) na área de formação de professores de línguas estrangeiras, os quais nos mostram a relevância de realizar estudos na Linguística Aplicada pelo viés discursivo. Além dessa LA de cunho discursivo a qual me filio, a Análise Dialógica do Discurso e a Análise do Discurso de linha francesa auxiliam-me a investigar a (des)legitimação da língua espanhola no Pibid pela e na discursividade acadêmico-institucional.

Nesse sentido, faz parte do escopo deste trabalho investigar como funciona o Pibid na formação do professor de língua espanhola (pré e em-serviço) e como o programa está

sendo realizado nas instituições de ensino. Assim, estudar o Pibid sob o crivo das teorias enunciadas viabiliza responder às seguintes questões de relevância social e política:

- ❑ Como o Pibid é discursivizado pelos licenciandos (pibidianos) em Letras – português e espanhol – e pelas professoras supervisoras?
- ❑ Quais são as inscrições discursivas construídas por essas instâncias enunciativas para enunciar sobre o Pibid?
- ❑ Como essa discursividade incide nos processos de identificação dos participantes do Pibid no que tange à sua formação?

Nessa via, configura-se como objetivo geral deste trabalho investigar a discursividade acadêmico-institucional construída sobre o Pibid nas seguintes diferentes instâncias enunciativas:

- ❑ (i) nos depoimentos dos professores pré-serviço e em formação inicial (licenciandos do curso de Letras – Português/Espanhol/ alunos de Iniciação à Docência que atuaram no Pibid – espanhol);
- ❑ (ii) nos depoimentos das professoras de espanhol em-serviço (professoras supervisoras de língua espanhola da escola pública) que participaram do Pibid.

Nessa perspectiva, apresentam-se como objetivos específicos desta pesquisa:

- ❑ Descrever, analisar e interpretar os dizeres (materialidade linguística) e seus efeitos de sentido presentes nos depoimentos dos licenciandos e das professoras supervisoras egressos do Pibid – espanhol;
- ❑ Relacionar e interpretar a conjuntura de inscrições discursivas presentes nos dizeres dessas instâncias enunciativas;
- ❑ Problematizar a instituição do Pibid nas universidades e nas escolas públicas, explicitando os funcionamentos discursivos dele decorrentes.

Em vias de finalização da seção desta tese destinada à contextualização da pesquisa, pormenorizo a hipótese aventada e o processo de coleta de dados realizado. Como hipótese, avento que os professores de língua espanhola – pré e em-serviço, ao enunciarem sobre o Pibid, constroem discursividades que buscam legitimar o lugar da língua espanhola e dos professores desse idioma nas instituições brasileiras. Sobre a coleta dos dados, esclareço que foram coletados depoimentos de quatro professoras de

espanhol em-serviço e de oito professores de espanhol pré-serviço, todos egressos do Pibid e que atuaram entre o período de fevereiro de 2013 e fevereiro de 2018. Esses depoimentos foram coletados seguindo as diretrizes teórico-metodológicas da proposta AREDA, segundo SERRANI (1998, 1999). Cumpre realçar que esta pesquisa encontra-se subsidiada, também, pelas exigências do Comitê de Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de Uberlândia (CEP-UFU). A apreciação e a aprovação deste comitê foram necessárias por envolver coleta de dados com seres humanos. Discorro, de forma mais detida, sobre os caminhos teórico-metodológicos no capítulo 3 desta tese, em que detalhes sobre a submissão ao CEP-UFU serão mais bem explicitados.

Tendo realizado a contextualização desta pesquisa, apresento, a seguir, uma discussão sobre o Pibid.

1.2. Discutindo o Pibid

Reservo a esta seção o objetivo de situar o Pibid, no que tange às suas condições sócio-históricas e ideológicas. Para tanto, descrevo e apresento sua historicidade, suas concepções iniciais e seu processo de criação, a partir de dados disponibilizados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) referentes ao funcionamento do programa. Ou seja, a compreensão aqui desenvolvida está ancorada em editais, portarias, leis, etc.

Não me parece demais lembrar que o Pibid⁹ é um programa nacional de formação de professores do Ministério da Educação que visa a inserir os licenciandos (professores pré-serviço) oriundos de Instituições de Ensino Superior (IES), com ou sem fins lucrativos, nas escolas de educação básica para que vivenciem e experienciem o cotidiano dessas instituições de ensino. As IES interessadas em participar podem se candidatar apresentando um plano institucional com seus respectivos projetos de área para que sejam operacionalizados em escolas públicas.

Atuam no Pibid o coordenador institucional (professor da IES que responde pelo programa), os professores coordenadores de área (professores das IES), os licenciandos/pibianos (professores pré-serviço de cursos de licenciatura) e os professores supervisores (professores em-serviço das escolas públicas). Todos recebem remuneração, na forma de bolsa, para desenvolver suas funções/atividades no Pibid.

⁹ Dados disponíveis em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em: 17 jul. 2019.

Além do recurso financeiro, concedido para todos os participantes na forma de bolsas, o programa disponibiliza os chamados recursos de custeio para o pagamento de despesas essenciais (como aquisição de material de consumo, concessão de diárias, passagens no país, entre outras), visando à execução e à viabilização do projeto institucional.

Ao longo dos anos, o Pibid sofreu implementações e alterações ditadas por leis, decretos e portarias, que o normatizaram desde seu período de implantação (2007) até o corrente ano (2020). Esses documentos incidem nos editais do programa (dos anos 2007, 2009, 2011, 2013, 2018 e 2020), a fim de enquadrá-lo nas normas político-educacionais e governamentais estabelecidas para o seu funcionamento nas instituições de ensino.

Para esta pesquisa, não proponho uma discussão pormenorizada de todos os documentos que normatizam o Pibid, pois meu objetivo consiste em problematizá-lo com foco em elementos que me auxiliam a desvelar e a questionar, pelo viés discursivo, os aspectos constitutivos e constituintes dos possíveis propósitos desse programa, que estariam alinhados com o atendimento às exigências da “nova ordem mundial” (MOITA LOPES, 2003) na política educacional brasileira. Sendo assim, elejo alguns aspectos do Pibid para a discussão: i) sua criação, concepção e objetivos; ii) áreas prioritárias; iii) licenciandos/pibidianos (professores pré-serviço); e iv) professores supervisores (professores em-serviço).

O Pibid é divulgado nacionalmente e reconhecido pela Capes como uma das principais políticas públicas de formação docente dos últimos anos. Portanto, estudá-lo e problematizá-lo, tomando como referência a não transparência da linguagem e os efeitos de sentido produzidos pela relação inter/intradiscursiva, é a meu ver uma atitude responsiva à vida social coerente à minha tomada de posição como professora, formadora e pesquisadora.

No que concerne à sua criação, o Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), conforme esclarece Silveira (2017, p. 52), teve seu nome inspirado no Pibic (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica) e contou com a coordenação da Capes em seu primeiro edital, final de 2007. O Ministério da Educação (MEC), a partir da Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007, teve seu ofício alterado com a finalidade de “induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais de magistério e estimular a valorização desses profissionais em todos os níveis e modalidades de ensino”.

A partir dessa lei, a Capes foi autorizada a conceder bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação de professores da educação básica. “A bolsa” concedida aos participantes do Pibid é um recurso, nomeado de “estímulo” (“estimular a valorização desses profissionais”), que, dentro da lógica neoliberal, do capital, pode representar a interpelação dos professores (pré e em-serviço) para participar desse programa.

No entanto, há estudiosos que compreendem programas criados pelos órgãos governamentais, a exemplo do Pibid, como ações paliativas, visto que os conhecidos problemas referentes à desvalorização e à marginalização do professor; aos baixos salários e às condições precárias de trabalho são temas de recorrente discussão em congressos e reuniões científicas, mas que carecem de um enfrentamento mais contundente.

É imprescindível notar, antes de avançar, que o primeiro edital do Pibid priorizava as áreas de química, física, biologia e matemática. Segundo Silveira (2017, p.52), a justificativa para a publicação desse primeiro edital priorizando tais áreas foi de que havia baixa procura por essas licenciaturas, alta evasão nesses cursos e que o número de professores nessas áreas era insuficiente para atender à demanda das escolas que, por sua vez, para cobrir essa lacuna, ofereciam aos profissionais de outras áreas o exercício da docência no âmbito das ciências e da matemática.

Nesse sentido, o Pibid surge para suprir uma lacuna nas escolas públicas, uma falta, um déficit de professores, essencialmente em química, física, biologia e matemática, ou seja, os estudantes dessas áreas, provenientes de instituições públicas federais de ensino superior, deveriam “ampliar sua experiência na docência” e atuar nas escolas públicas de ensino.

Sob o engodo de “solucionar o problema da falta de professores nas escolas públicas”, publicou-se um edital para selecionar mão de obra barata, os professores pré-serviço que assumiriam a função docente por um valor muito menor quando comparado ao que seria pago a um professor efetivo da área. Nesse sentido, questiono-me se essa ação não acaba por ser contraproducente, ou seja, não seria um exemplo de ação que fragiliza ainda mais as licenciaturas precarizando a profissão docente? Além disso, problematizo se não haveria modos outros para tornar a profissão docente mais atraente. Finalmente, sou impelida a indagar a razão da falta de criação de políticas públicas que valorizem o professor, oferecendo-lhe condições dignas para exercer sua atividade docente.

[Digite aqui]

Após essas indagações, retomo a reconstrução histórica da genealogia do Pibid. Após avaliações desse início do Pibid, o programa começou a ser repensado quanto à atuação dos licenciandos nas escolas a partir de 2009. A orientação da Capes era a de que os professores pré-serviço (licenciandos/pibidianos) deveriam atuar junto ao professor supervisor (professor em-serviço) nas instituições de ensino, mas não substituí-lo nas atividades de docência.

O Pibid teve um período de expansão de 2010 a 2013. Em 2013, com a Lei n. 12.796, o programa deixou de ser uma política de Governo para se tornar uma política de Estado, como um programa permanente na formação de professores, mas, em 2015, o cenário de corte de bolsas e de recursos de custeio começou a ser uma realidade para as instituições participantes. Nesse ano, muitos processos seletivos tiveram de ser cancelados, e os bolsistas egressos não puderam ser substituídos. De 2015 a 2017, intensificaram-se as ameaças de corte de bolsas, sendo que, nesse período, o programa ganhou adesão de seus participantes e apoiadores na luta pela sua permanência, resistindo às ameaças que sinalizavam seu encerramento. Em 2018, o programa passou por reformulações e foi suspenso de março a julho. Em agosto daquele ano, o Pibid voltou a funcionar, mas dividia espaço e recursos com outro programa de política educacional governamental voltado à formação de professores: a Residência Pedagógica.

Tendo me dedicado à descrição do programa, opto por discutir os seus objetivos, tendo por base o Edital n. 7/2018. De acordo com esse edital, são objetivos do programa:

- I. incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II. contribuir para a valorização do magistério;
- III. elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a educação superior e a educação básica;
- IV. inserir os licenciandos no cotidiano da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V. incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação para o magistério; e
- VI. contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2018)

Ressalto, para avançar, que os verbos eleitos para enunciar sobre os objetivos do programa são: *incentivar*, *contribuir*, *elevar* e *inserir*. Entendo que esses verbos são mobilizados como metas a serem cumpridas pelos participantes do programa. Juntamente

[Digite aqui]

com os enunciados “elevar a qualidade”, “elevando a qualidade”, o efeito que se tem é de um dizer atravessado por uma voz neoliberal que preconiza o cumprimento de metas e os resultados numéricos.

No que tange às disciplinas prioritárias no edital de 2007 publicado pela Capes, as licenciaturas com ordem de prioridade para atender a esse chamado se apresentam assim: a) para o Ensino Médio, as licenciaturas em química, física, biologia e matemática; b) para o Ensino Médio e os anos finais do Ensino Fundamental, as licenciaturas em ciências e matemática; e, por último, c) de **forma complementar**: licenciaturas em Letras (língua portuguesa), educação musical e artística e **demais licenciaturas**. (grifos meus).

Esse edital, ao estabelecer a ordem de prioridade, já marca o (não) lugar das línguas estrangeiras, o caráter periférico que ocupam, em consonância com algumas pesquisas (PRADO, 2017; ZOLIN-VESZ, 2013), pois parecem ser vistas como acessórias, já que sequer são enunciadas. Portanto, a meu ver, ao mobilizar “demais licenciaturas”, produz-se o efeito de uma inclusão excludente, (des)velando a marginalização sofrida por essa área, marcada pelo silenciamento e apagamento dessas línguas nos editais e, conseqüentemente, nas escolas.

No edital de 2009, a referência à língua estrangeira é enunciada no item c: “De forma complementar – Licenciatura em Letras – língua estrangeira”; no edital de 2013 – “Licenciatura – Letras – espanhol”. Nos editais de 2013, 2018 e de 2020, apesar de a licenciatura em língua espanhola ser enunciada, ela continua a ser tratada de forma periférica. Ela não faz parte das disciplinas prioritárias. Somando-se a isso, em 2017, foi publicada a Lei n. 13.475, que trata da exclusão da obrigatoriedade da oferta do ensino de espanhol nas escolas regulares do Ensino Médio, ou seja, a tendência é que essa disciplina não seja mais ofertada com o transcorrer do tempo.

Além disso, nos dois últimos editais (2018 e 2020) do Pibid, há uma solicitação para que as propostas de áreas estejam articuladas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que prioriza as disciplinas de português e matemática, obrigatórias para todo o Ensino Médio. Essa obrigatoriedade é pautada na preparação para alguns exames, entre os quais estão os exames PISA – Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes e Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica. Esses discursos constitutivos dos documentos nos permitem afirmar que o Pibid, ao ser articulado às políticas da BNCC, passa a servir à ordem discursiva que circula nos discursos governamentais, os quais evocam as vozes da meritocracia, da preocupação com os números e com os resultados das avaliações. Dessa forma, parece não haver preocupação

[Digite aqui]

com a formação cidadã, crítica, de “saber ler” o mundo (FREIRE, 1987) e de tomar posição.

Dito de outro modo, parece haver um descompasso entre a educação proposta por Paulo Freire e a contingência da prática imposta pelos efeitos de uma política amparada no neoliberalismo na educação.

Assim como Nascimento (2017, p. 48), também compreendo que a palavra *oportunidade* é mobilizada pelo Pibid com uma carga semântica positiva no fio do dizer, mas, junto a ela, a responsabilidade de “superar os problemas” é atribuída aos participantes do programa (supervisores, coordenadores e licenciandos), conferindo-lhes todo o peso do processo de ensino-aprendizagem. Ademais, tal perspectiva atribui à educação um caráter técnico que se resumiria à resolução de problemas, ou seja, coloca-se em xeque o fato de os participantes do Pibid serem capazes de mobilizarem “experiências metodológicas, tecnológicas, inovadoras” para “superar problemas”. Caso não as mobilizem, ou as mobilizem de forma “equivocada” e não consigam “superar os problemas”, a culpa é do professor (pré e em-serviço), ainda que um dos objetivos do programa seja a “articulação entre teoria e prática”. Linguisticamente, ao mobilizar “experiências metodológicas, tecnológicas, inovadoras” a fim de “superar problemas”, acaba-se por convocar uma visão dicotomizada e reducionista de teoria x prática, de repetibilidade. Algo a ser considerado, também, é a mobilização das palavras “inovadoras” e “tecnológicas”: o programa parece colocar em funcionamento o discurso tecnológico, inovador, bastante utilizado na área de tecnologias da informação, discurso esse que ressoa nesta pesquisa, conforme discuto na análise dos dados. Como afirma Mateus *et. al* (2015), é necessário problematizar a lógica hegemônica, os discursos naturalizados, a partir do momento que o programa é o único de formação inicial e propulsor de “práticas no ambiente da escola regular” que concede bolsas de estudos. Essa autora critica a “visão idealizada” de algumas pesquisas que tiveram o Pibid como objeto de estudo e ressalta a necessidade de continuar pesquisando e discutindo os resultados de pesquisas do programa.

Reconheço que os editais e as leis, como documentos prescritivos, auxiliam-me a interpretar o programa e a problematizá-lo. Assim, nesta pesquisa, entendo que, ao examinar os documentos que balizaram o desenvolvimento do Pibid, posso melhor compreender a arena de vozes que podem ser ouvidas quando os sujeitos-participantes enunciam sobre o programa. Isso significa, pois, tentar dar conta de um dos objetivos

específicos, que é como essa discursividade incide nos processos identificatórios dos sujeitos no que tange à sua formação.

Parece-me oportuno discorrer sobre os requisitos para que os professores supervisores pudessem participar do Pibid. Uma dessas exigências era que os candidatos fossem professores efetivos de uma escola regular. Entretanto, no caso específico do espanhol, a coordenadora institucional teve que pedir autorização para a Capes para que pudessem participar do programa professores designados (temporários), dada a inexistência de professores efetivos no município e na região. Já os licenciandos/pibidianos teriam que estar regularmente matriculados em um curso de licenciatura para poder fazer parte do projeto. Até 2017 podiam participar aqueles pertencentes a qualquer período do curso, mas a partir de 2018 só os licenciandos da primeira metade do curso.

Conforme já acenei, na literatura, encontram-se alguns trabalhos sobre o Pibid. Na área da Linguística Aplicada, destaco o trabalho de Jordão (2013), Silva e Gomes (2013), entre outros, que tem como princípio norteador o trabalho colaborativo na formação inicial e continuada no Pibid. Ainda na LA, dois trabalhos realizados na perspectiva discursiva serão retomados na discussão dos dados, são eles Nascimento (2017) e Prado (2017).

Ao investigar o Pibid pelo viés discursivo, não há como não questionar o lugar sócio-histórico e ideológico da escola no ensino e das políticas públicas com ênfase na formação de professores, articulada à definição de Louis Althusser (1987) como Aparelho Ideológico do Estado (AIE) para atender aos interesses dominantes da burguesia, atrelada à definição da produção de “corpos dóceis” de Foucault (1987).

Partindo inicialmente desses conceitos e pensando nesse disciplinamento, na incidência que um AIE pode exercer na constituição dos estudantes, defendo que é pela e na linguagem, tomando a “educação como ato político”, que se encontra um possível caminho para promover possíveis (re)posicionamentos subjetivos e deslocamentos.

Uma vez contextualizado o Pibid, avanço à seção 1.3, em que teço a discussão sobre o cenário educacional e a política linguística para o ensino de língua espanhola.

1.3. O cenário educacional e a política linguística para o ensino de espanhol

O cenário educacional e as políticas linguísticas existentes para a língua espanhola e o Pibid tornam-se relevantes nesta pesquisa na medida em que se constituem condições

de produção dos discursos constitutivos dos dizeres enunciados pelos participantes da pesquisa.

Partindo de um conceito geral de educação, Cara (2019, p.25) afirma que a educação é a apropriação da cultura, de tudo o que o ser humano criou ou cria. Esse entendimento ressoa o que já defendia Paulo Freire (1987), na obra “Pedagogia do Oprimido”. Para o autor, essa apropriação da cultura deve ser plena, crítica e reflexiva, essencial da condição humana, enfatizando que o objetivo da educação é a emancipação dos seres humanos, livres e autônomos para ler o mundo, para que sejam capazes de construir suas próprias histórias.

Adianto-me ao afirmar que nesta pesquisa, filio-me a esse conceito de educação cunhado por Freire (1987) e defendo que só com a educação e com o conhecimento é que teremos possibilidades de lutar por condições melhores e dignas de vida, de ler o mundo, de modo a perceber as ideologias dominantes e sermos capazes de tomar posição visando mais à justiça social.

Sob o prisma freireano, reverberado por Cara (2019), afirmo que o processo educativo, institucionalizado ou não, efetiva-se em diferentes esferas da vida cotidiana, principalmente na escola. “A escola é a instituição criada com o objetivo de socializar saberes e conhecimentos historicamente acumulados, mas também de construir outros”. (CARA, 2019, p. 26). Assim, nesta tese, defendo esse tipo de escola: espaço singular para “os estudantes se apropriarem da cultura, até mesmo reinventando-a” (CARA, 2019, p. 26), tendo liberdade de expressão e construindo pensamentos com base científica.

Sob o tecido da educação como “bem universal”, diversas leis e documentos preconizam que a “educação é um direito de todos”, mas qual a educação que se apregoa atualmente? Como o direito à educação pode transformar o mundo?

Em meio aos meandros políticos que circundam a educação no Brasil, Cara (2019, p. 27) responde a esses questionamentos afirmando que “as políticas educacionais das forças hegemônicas têm reduzido a educação a um insumo econômico ou a uma estratégia disciplinadora doutrinária”, ideias resultantes de grupos políticos pautados na radicalização de agendas liberais, redução do papel do Estado, negação da ciência, derrocada social e indagação de direitos das minorias.

Minha forma de conceber a educação é coadunante com o posicionamento de Cara (2019), na medida em que advogo que a educação capaz de transformar o mundo é aquela regida pela leitura de mundo – emancipadora e emancipada – defendida por Paulo Freire, mas, percebo essa emancipação sendo aniquilada quando, conforme postula Cara (2019,

[Digite aqui]

p. 30) “pensar a educação como insumo econômico já significaria uma forma de negar o direito à educação”.

Coerente com essa visão de educação que visa a enfraquecer as instituições freando o avanço democrático, esse viés capitalista é reforçado pelo instrumento mobilizado para medir a educação no Brasil, um teste padronizado internacionalmente chamado *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), o Pisa, coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), um órgão internacional respaldado na economia de mercado, que visa a padronizar os testes e os resultados e coordenar políticas públicas.

Além do Pisa, há outros instrumentos para medir a educação brasileira: o Ideb e a Prova Brasil. Essas ferramentas padronizadas são utilizadas sem considerar a realidade local e as condições de cada instituição de ensino, e cobram desempenho dos estudantes, mas não oferecem condições dignas de trabalho para os educadores. Não se focalizam investimentos adequados na educação, não há melhoria no salário dos profissionais, e a educação é conduzida por uma elite econômica que só atende aos próprios interesses, visando ao lucro e reduzindo o direito à educação e ao “direito de aprender”.

Discutindo essa tônica neoliberal, Cara (2019, p. 30) destaca que os empresários utilizam a “ideologia da aprendizagem” visando ao lucro, transformando a educação em um grande mercado, no qual os empresários, ou seja, “os patrões”, oferecem aos “clientes” soluções e tecnologias educacionais. Na esteira desse entendimento, Catini (2019, p. 35) afirma que a educação deixa de ser vista como processo e passa a ser um produto dentro da lógica empresarial produtivista com estabelecimento de metas, avaliação do rendimento escolar e responsabilização individual pelo sucesso ou fracasso, ao transferir a carga dos direitos sociais para o setor privado.

Nesse mote capitalista, Cara (2019, p. 30-31) aponta que os ultraliberais¹⁰ primeiro enxergam a educação como insumo econômico, depois como oportunidade de negócio. Já para os ultrarreacionários¹¹, trata-se de uma forma de dominação política. Esse autor cita como exemplo a militarização das escolas e o projeto “Escola sem Partido”, que tem o objetivo de difundir a mensagem ultraconservadora, ganhar novos apoiadores e fidelizar militantes. “A estratégia é submeter as comunidades escolares e a

¹⁰ Pessoas que apresentam ideologia política pautada na radicalização da agenda liberal, com drástica redução do papel do Estado, inviabilizando direitos sociais sem qualquer comedimento em relação às condições de vida do povo (CARA, 2019, p. 27).

¹¹ Pessoas que têm a ideologia política pautada na negação da ciência, no retrocesso social e no questionamento de direitos civis e políticos de supostas minorias sociológicas (CARA, 2019, p. 27).

sociedade a um intenso pânico moral e ideológico, criando uma falsa oposição entre pedagogia e disciplina.” (CARA, 2019, p. 31).

Isso é, grosso modo, um mecanismo de empreender o autoritarismo e impor uma educação repressiva, opressora, engessada, censurada, disciplinadora, moralista, castradora e conservadora, contrária à “apropriação da cultura, livre e emancipada”, mas que atende aos interesses de uma elite econômica e financeira, que, para alcançar seus objetivos, incentiva a vigilância e o monitoramento de professores por pais e alunos, que, muitas vezes, são insuflados pelos idealizadores desse projeto a criminalizar e a hostilizar os professores.

O que percebo é que o neoliberalismo na educação visa a precarizar o trabalho docente e a esfacelar a educação. No caso do ensino de língua espanhola nas escolas públicas de Minas Gerais, como coordenadora do Pibid, acompanhei a dificuldade que enfrentaram os professores de espanhol enquanto aguardavam sua nomeação. Apesar de o governo ter realizado concurso, apenas dois candidatos aprovados foram nomeados. A vasta maioria teve que assumir aulas temporárias – *designações*, atribuídas pela secretaria de educação municipal. No caso desses professores, quando conseguiam a designação, por, no máximo, o período de um ano letivo, tinham apenas duas ou, no máximo, quatro horas aula por semana. Esses profissionais, então, só procuravam a designação quando tinham a possibilidade de atuar como bolsistas de supervisão do Pibid para complementar o salário. Sem esse complemento, como muitos relatavam, seria impossível sobreviver apenas com os vencimentos provenientes do reduzido número de aulas.

Um outro aspecto a se considerar é a terceirização do trabalho docente, especialmente no ensino de línguas estrangeiras. Como docente da área, já testemunhei que algumas escolas privadas optam por contratar uma escola particular de idiomas para ministrar aulas no local, fora do horário regular. Desse modo, mostra-se o caráter acessório da língua estrangeira. Nas escolas públicas, o número de aulas é cada vez mais reduzido e nos deparamos com a hegemonia da língua inglesa, que apesar de gozar de mais prestígio, também possui pouco espaço no currículo escolar.

Ainda sob a égide neoliberal caracterizada pelo viés utilitarista e tecnicista da educação voltado para o mercado de trabalho, as línguas estrangeiras pareciam timidamente conquistar um espaço a partir da implantação do projeto em Minas Gerais, no ano de 2014, com o “Reinventando o Ensino Médio”. Ele consistiu na implantação de um plano de escola integral visando ao empreendedorismo, mas, assim como muitos

outros tópicos, os projetos educacionais estão atrelados à agenda política do estado: mudam-se os governantes e, conseqüentemente, mudam os projetos educacionais.

Acerca do relevo comercial atribuído à educação, Catini (2019, p. 37-39) ressalta que “não há maior doutrinação ideológica do que a doutrinação do mercado”. Essa autora considera que “vivemos um surto de investimento na formação de gestores, diretores e professores” para que possam atender às exigências do mercado, cada vez mais individual e tecnológico. Para ela, “a educação deve ser uma prática subversiva, pois é o único modo de negar os pressupostos objetivos da barbárie”.

Nesse sentido, entendo que um exemplo de prática subversiva seria ocupar lugares nos programas governamentais (Pibid, Residência Pedagógica, entre outros) e transgredir as agendas neoliberais, ou seja, atuar nos programas a partir de uma concepção de ensino com efeitos decolonizantes e suleadores. Ao agir dessa maneira, passamos a compreender que “não podemos permitir que a educação seja barbarizada, devemos utilizá-la como instrumento de luta e de liberdade” (CATINI, 2019, p. 31). Destaco, antes de prosseguir, que minha forma de atuar politicamente enquanto exerço minha profissão encontra abrigo na reflexão que propus e nos postulados de Catini (2019). Nesta tese, por exemplo, travo essa luta pela e na linguagem como tomada de posição política.

Isso posto, apresento, a seguir, uma discussão da política linguística para o ensino de espanhol no Brasil, com vistas a contribuir para o entendimento tracejado até aqui.

Rajagopalan (2013, p. 30, grifos no original) afirma que “o termo *política linguística* é utilizado para se referir às mais diversas atividades de cunho político que envolvem, ou melhor, giram em torno da linguagem”. Nesta pesquisa, refiro-me também à linguagem como prática social e discursiva como efeito de sentido, não sendo transparente e sequer neutra, atravessada pela ideologia, pois, nessa perspectiva de linguagem, o discurso “implica que não se trata necessariamente de uma transmissão de informação entre A e B, mas de modo mais geral, de um ‘efeito de sentidos’ entre os pontos A e B.” (PÊCHEUX, 1997, p. 82).

Devo esclarecer que a política linguística para o ensino de língua espanhola no Brasil, conforme afirma Recuero (2017), é sempre um gesto com objetivos/sentidos outros, ou seja, todo o processo histórico do ensino de espanhol no Brasil¹² está atrelado

¹² Para ter acesso a uma mais completa historicidade do ensino de espanhol no Brasil consulte: RECUERO, Ana Lúcia Pederzoli Cavalheiro. Por que (não) ensinar espanhol no Brasil? As políticas linguísticas e a gramaticalização no ensino do espanhol a partir da glotopolítica. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Maria, 2017.

ao contexto geopolítico e à relação política entre governos. Segundo Arnoux (2008), as políticas linguísticas se concretizam quando são de interesse da classe dominante.

A política linguística será retomada no capítulo 4 desta tese, na análise, espaço em que discuto em que medida há ou não uma política linguística para o ensino de espanhol.

Mobilizo também o termo *política linguística*, definido por Rajagopalan (2013, p. 33) “como um campo de atividade, em que ela pode ser bem pensada e planejada, às vezes bem executada; mas, há casos em que ela ‘brota’ no seio da sociedade de forma ‘espontânea’ e desenvolve de maneira caótica e desordenada”. Esse autor ainda afirma que “a política linguística é, em outras palavras, um ramo da política, um campo de ação política, que norteia a escolha de diferentes opções de uma tomada de decisão, portanto um campo eminentemente *político*” (RAJAGOPALAN, p. 34, grifos no original).

No caso do ensino de língua espanhola no Brasil, outro conceito que mobilizo é o de “glotopolítica”, definido por Arnoux (2001, p. 43) como “o estudo das intervenções no espaço público da linguagem, e das ideologias linguísticas que elas ativam e sobre as quais incidem” em diferentes âmbitos. Segundo essa autora, as leis, as diretrizes e os documentos nem sempre são claros e, em meu entendimento, à luz do que postula Pêcheux (2008), “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar um outro” (PÊCHEUX, 2008, p. 53).

Somando-se a isso, a partir de uma matriz *colonial de poder*, geralmente, importam-se “modelos” globais para comunidades locais sem considerar as singularidades das condições de produção. Segundo Garcez (2013, p. 81) citado por Farenzena (2012), essa imposição de “modelos” pode gerar conflitos e criar contradições, desencadeando políticas linguísticas “descontínuas, contraditórias, caóticas, incompletas, descoordenadas”.

Esses reflexos de políticas linguísticas contraditórias ressoam no ensino de língua espanhola no Brasil, porque essa língua foi alvo de questão de ordem geopolítica. O Brasil, por um lado, estabeleceu relações políticas, econômicas e comerciais com os países sul-americanos, mas, por outro, firmou acordos com o Instituto Cervantes, órgão espanhol encarregado de difundir o idioma e os interesses da Espanha. Nesse sentido, devido a equívocos e ações descoordenadas no planejamento político e linguístico, criaram-se incompatibilidades e desencontros no ensino dessa língua no país. Desse modo, percebo que a política linguística é planejada “com base nos interesses de uma nação, de um povo, nos curtos, médios e longos prazos” (RAJAGOPALAN, 2014, p. 79).

[Digite aqui]

Nos estudos de Rodrigues (2012); na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996; na Lei n. 11.161 de 2005, que trata da oferta obrigatória do ensino de espanhol nas escolas regulares do Ensino Médio e matrícula facultativa dos alunos; nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM) de 2006; no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2011, e na Lei n.13.475 de 2017, que retira a obrigatoriedade da oferta do espanhol nas escolas regulares é possível verificar uma série de (des)encontros do ensino de espanhol no Brasil

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9.394 de 1996, que regia a educação nacional, em seu artigo 36, inciso III da seção referente ao Ensino Médio, “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição”. (BRASIL, 1996). Na esteira da LDB de 1996, em 1998 foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, nos quais a pluralidade cultural deveria ser o eixo norteador das ações dos professores de línguas estrangeiras modernas.

Dentre os estudos que abordam os aspectos legais para a implantação do ensino de espanhol no Brasil, destaco o de Rodrigues (2012), que analisa as leis criadas para incluir a disciplina de língua espanhola no currículo escolar e o de Lagares (2013), com foco na política linguística para o ensino de espanhol nas escolas brasileiras.

Alvitando reconstruir historicamente o percurso da língua espanhola nas escolas, recorro à Lei n. 11.161 que, implantada no dia 5 de agosto de 2005, determinava que a língua espanhola seria ofertada, nas escolas de Ensino Médio, como disciplina obrigatória. Segundo Rodrigues (2012, p. 107-109), essa lei foi entendida como um “acontecimento discursivo que altera as rotinas de uma memória que se constituiu no arquivo jurídico sobre o ensino de línguas”. No entanto, apesar de a lei determinar que o ensino da língua espanhola seria de oferta obrigatória pela escola, a matrícula seria facultativa para o aluno, e as escolas deveriam implantá-la, gradativamente, nos currículos do Ensino Médio durante o período de cinco anos. (BRASIL, 2005). A partir da sanção dessa lei, criou-se uma boa expectativa em relação ao mercado de trabalho para esse idioma no Brasil, imaginando-se que ele seria expandido e, então, haveria a necessidade de criação de novos cursos de licenciatura em língua espanhola. No entanto, após os cinco anos estabelecidos pela Lei n. 11.161/2005 para a implantação do espanhol nas escolas do Ensino Médio, pouco havia sido feito, ou seja, não houvera a efetiva implantação dessa língua estrangeira nos currículos das escolas de Ensino Médio.

Em meu entendimento, a flexibilização da Lei n. 11.161 de 2005 deslegitimou o ensino de línguas estrangeiras nas escolas. Esse meu entendimento é avalizado pelos artigos 3º e 4º da lei. Neles, respectivamente, lê-se: “os sistemas públicos de ensino implantarão Centro de Ensino de Língua Estrangeira para a oferta da língua espanhola” e que a oferta do espanhol poderá ser feita “por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos, até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Línguas Modernas”. (BRASIL, 2005). Nesses artigos, a amplitude de oferta (desde aulas convencionais até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Línguas Modernas) para o ensino da língua estrangeira produz o efeito de sentido de que parece ser algo acessório, de menor importância quando comparado aos demais componentes curriculares, ou seja, uma disciplina que pode ser ministrada extraclasse, que não precisa ser contemplada no currículo escolar funciona discursivamente como uma tentativa de apagamento e de silenciamento do ensino de língua espanhola nas escolas.

No ano de 2006, foram publicadas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), um documento que, pela primeira vez, trazia orientações específicas para o ensino de espanhol, considerado, assim como a Lei n. 11.161/2005, mais um acontecimento discursivo que alterava a memória do ensino do idioma no Brasil. Nesse documento, há um capítulo sobre as línguas estrangeiras (capítulo 3) e outro específico sobre o ensino de língua espanhola (capítulo 4). Nesse quarto capítulo, a meu ver, são contempladas questões fundamentais e relevantes, como a hegemonia da variante peninsular, a proximidade entre o português e o espanhol e o combate aos estereótipos. As OCEM (2006) ainda trazem algumas indagações e propõem que a pergunta “que espanhol ensinar?” seja substituída por “como ensinar o espanhol, essa língua tão plural, tão heterogênea, sem sacrificar as suas diferenças nem reduzi-las a puras amostragens sem qualquer reflexão a seu respeito?” (p. 134).

Dito isso, compreendo que as OCEM (2006) trazem contribuições que ressoam meu posicionamento no que tange à valorização da pluralidade linguística e cultural dos países *hispanofalantes* no ensino de língua espanhola.

Além da produção de documentos e leis, a língua espanhola foi inserida, em 2011, no Programa Nacional para o Livro Didático (PNLD), programa do governo federal que visava a selecionar livros produzidos no Brasil para estudantes das escolas públicas, o que representava, na época, uma conquista política e a possibilidade de a língua espanhola ocupar um lugar.

[Digite aqui]

No decorrer desta seção, apresentei um breve panorama do ensino de espanhol no Brasil, ações que geraram investimentos, pois, além da LDB de 1996 e da Lei n. 11.161 de 2005, dos PCN de 1998 e das OCEM de 2006, os quais foram produzidos na e para a realidade sociocultural brasileira, cursos de licenciatura em língua espanhola foram criados e livros para o inglês e para o espanhol foram produzidos e selecionados pelo PNLD (2011). No entanto, contrariando esse fluxo de produção e criação, várias ações e movimentos referentes ao ensino do espanhol foram fragilizados ou até mesmo interrompidos em decorrência da promulgação da Lei n. 13.475, de 2017, a qual é endossada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, que marca a hegemonia da língua inglesa.

A referida lei altera a LDB de 1996 e revoga a Lei n. 11.161 de 2005, instituindo assim “a **obrigatoriedade** da oferta de língua inglesa no Ensino Médio e a **possibilidade** de ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, **preferencialmente** o espanhol, de acordo com a possibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino”. (BRASIL, 2017, grifos meus). Nesse sentido, percebo o lugar atribuído ao espanhol dentro da “obrigatoriedade” do ensino de uma língua estrangeira, ou seja, um lugar “preferencial” quando e se houver “possibilidade” dessa oferta nos sistemas de ensino. Se a dificuldade da implantação do espanhol nas escolas já era uma realidade, com essa lei da obrigatoriedade da oferta da língua inglesa será ainda mais complexa a concretização (oferta) do ensino de espanhol nas escolas públicas.

Ressalto que, apesar de focar a língua espanhola nesta tese, sou defensora da oferta plural de línguas estrangeiras (inglês, espanhol, francês, italiano, entre outras) na escola pública, o que significa não coadunar com a hegemonia já instaurada do oferecimento apenas da língua inglesa no ensino público brasileiro.

Em suma, depois de apresentar algumas considerações a respeito das políticas linguísticas e educacionais do ensino de espanhol no Brasil, desvelando alguns (des)encontros dessas políticas no cenário brasileiro, afirmo que há um longo caminho de lutas político-linguísticas-ideológicas e identitárias a ser percorrido, visando a um ensino plural que possibilite um enfrentamento dessa política hegemônica, a fim de produzir sentidos pela e na linguagem, que legitimem o lugar das línguas estrangeiras e sua relevância social, em especial, para o público da escola pública.

Antes de encerrar a reflexão proposta neste capítulo, afirmo que podemos perceber a ausência de uma política linguística para o ensino de línguas no Brasil, especialmente no tocante às línguas estrangeiras. Essa falta de amparo documental pode ser estendida,

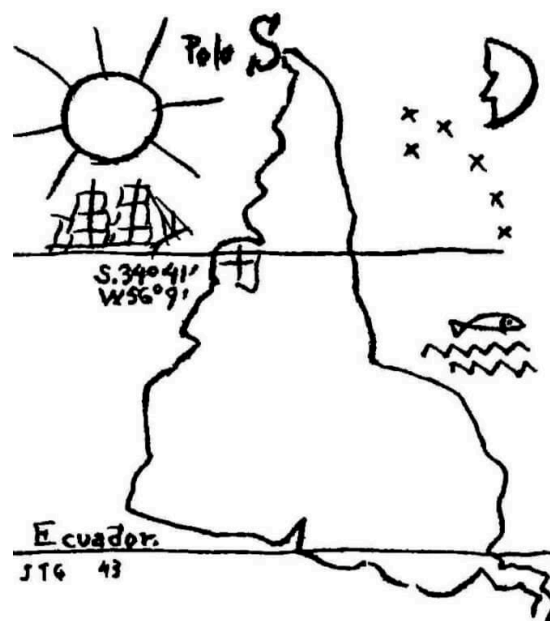
[Digite aqui]

também, à área de humanidades como um todo, que sofre com a ausência de uma política educacional específica.

Em seguida, no capítulo 2, apresento o embasamento teórico-metodológico que norteia esta pesquisa, definindo a LA inter/trans/indisciplinar a que me filio; a LA e os saberes globais e locais; a LA e as vozes do Sul; e a LA, o ensino-aprendizagem e a formação de professores de línguas estrangeiras, além da Análise do Discurso de linha francesa de Michel Pêcheux, da Análise Dialógica do Discurso e da proposta AREDA.

CAPÍTULO 2

ORIENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA



“Nuestro norte es el Sur”

(Joaquín Torres García)

2. Introdução

Neste capítulo, abordo a base teórico-metodológica que alicerça esta pesquisa, que se encontra ancorada nos estudos da Linguística Aplicada inter/trans/indisciplinar, da Análise do Discurso de linha francesa, da Análise Dialógica do Discurso e da proposta AREDA.

Em um primeiro momento, na primeira seção, apresento a concepção interdisciplinar, transdisciplinar e indisciplinar da Linguística Aplicada a que me filio e, em um processo dialógico com a LA, os saberes globais e locais, as vozes do Sul, o ensino-aprendizagem e a formação de professores de línguas estrangeiras.

Posteriormente, discorro sobre a Análise do Discurso de linha francesa de Michel Pêcheux e os conceitos de sujeito, língua(gem), discurso, sentido, memória discursiva, interdiscurso, intradiscurso, formações imaginárias, discursivas e ideológicas. Em seguida, abordo a Análise Dialógica do Discurso e os conceitos de sujeito, língua(gem), enunciação, enunciado, dialogismo e polifonia.

Por último, apresento a proposta AREDA e sua base teórico-metodológica. Isso posto, começo a apresentar a LA em cujos estudos me inscrevo.

2.1. A Linguística Aplicada inter/trans/indisciplinar

A Linguística Aplicada é uma área de investigação que vem sendo estudada ao longo dos anos por vários pesquisadores (BOHN, 2005, 2013; CAVALCANTI, 2004, 2006; CELANI, 2010; FABRÍCIO, 2006; KLEIMAN, 2013; KUMARAVADIVELU, 2006; MOITA LOPES, 1996, 2006, 2013; PENNYCOOK, 2001, entre outros) que sustentam a necessidade de repensar e de reinventar outros modos de fazer Linguística Aplicada.

Nessa via, Moita Lopes (2006) tece algumas críticas à LA modernista apolítica e não situada, calcada na resolução de problemas de uso da linguagem e que não se implica e não se interessa por problemas sociais, além de considerar a linguagem neutra e o sujeito homogêneo. É válido ressaltar que o ano de 2006 é considerado, devo registrar, como um importante marco na trajetória histórico-ideológica da LA, pois foi nesse ano que Moita Lopes, na publicação da obra “Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar”, revisa a lógica solucionista que havia sido proposta por ele em 1996, quando afirmara que a LA deveria ser compreendida como “uma área de investigação centrada na solução de

[Digite aqui]

problemas de uso da linguagem” (MOITA LOPES, 1996, p. 22-23). Uma década depois, ele reformula sua proposta acerca de problemas, afirmando que a “LA procura problematizá-los ou criar inteligibilidades sobre eles, de modo que alternativas para tais contextos de uso da linguagem possam ser vislumbradas”. (MOITA LOPES, 2006, p. 20).

A relevância dessa obra explode a discussão e a distinção entre *aplicação de Linguística e Linguística Aplicada*, pois a “compreensão de que a LA não é aplicação da Linguística é agora um truísmo para aqueles que atuam no campo” (MOITA LOPES, 2006, p. 17). A proposta do livro é, na verdade, uma apresentação de um possível olhar outro e de uma episteme outra para as pesquisas no escopo de uma LA ética, responsável e “responsiva à vida social”.

Essa proposta se pauta na incorporação de teorias das ciências sociais e das humanidades à LA, ou seja, sobreleva-se a necessidade de romper a fronteira da disciplina e estabelecer diálogos com outras de áreas afins, dado o caráter “transgressivo e crítico” de uma LA tida como “prática problematizadora” (PENNYCOOK, 2006), que se repensa constantemente, que contempla a vida social, cultural, política e histórica em suas pesquisas.

Essa proposta faz coro com o entendimento de Bohn (2005, p. 19), para o qual essa LA contemporânea precisa estar pautada na concepção de linguagem apresentada por Bahktin (2000) como “produção de sentidos na interação social, portanto, não fixa, mas móvel, não homogênea, mas sempre marcada pela enunciação e, portanto, afetada pelos traços culturais do entorno em que se realiza”.

No mundo contemporâneo, é preciso “justificar, discutir e considerar os argumentos à luz de escolhas éticas para as práticas sociais que vivemos”. Essa LA contemporânea indisciplinar requer “politizar o ato de pesquisar e pensar alternativas para a vida social” (MOITA LOPES, 2006, p. 21- 22).

Assim, devemos nos questionar sobre as pesquisas realizadas na academia, a que ou quais interesses servem e a relevância social desses estudos para a vida social. No campo educacional, questionar as contribuições dessas investigações e as implicações dessas produções para a escola pública e para os professores, o alcance dessas pesquisas e a responsabilidade ética para que a informação circule e produza sentidos na vida dos professores e do público da escola pública.

Bohn (2005) entende que a mudança de paradigma na LA produz sentidos que, por conseguinte, requerem uma tomada de posição sobre os aspectos epistemológicos e metodológicos, a (des)construção de sentidos, a construção de saberes, o reconhecimento

[Digite aqui]

e a valorização da cultura local. Para esse autor, “a contemporaneidade é uma caminhada, não há pontos de chegada, mas apenas momentos de retomada de fôlego para continuar a trilhar o caminho que tem nas pegadas já percorridas os sentidos do significar o novo” (BOHN, 2005, p. 12). Isso significa compreender a movência, a fluidez e a hibridização inerentes ao mundo contemporâneo.

Esse outro paradigma é definido por Fabrício (2006, p. 60-61), conforme já antecipei nesta tese, como espaço de *desaprendizagem*, o que implica filiar-se a uma LA que

se constitui como prática problematizadora envolvida em contínuo questionamento das premissas que norteiam nosso modo de vida; que percebe questões de linguagem como questões políticas; que não tem pretensões a respostas definitivas e universais; que tem clara postura epistemológica, entendendo que a produção de conhecimento não é neutra; que adota um modelo de teoria crítica ciente de sua própria relatividade, alcance e limites; que está aberta a reavaliações; e, principalmente, que se preocupa com os desdobramentos éticos do conhecimento produzido.

Partindo dessa ideia de desaprendizagem e dos preceitos dessa LA, é preciso considerar, segundo Bohn (2005, p. 17), que “a segurança e a liberdade são dois valores em conflito e de mútuo apagamento”. Segundo ele, “a segurança significa sujeição, viver com as janelas fechadas”, já “a liberdade exige luz, viver com as janelas abertas para a renovação, para novos riscos, características da pós-modernidade”.

Esse posicionamento corrobora a necessidade de reinvenção, de pesquisas que reflitam as visões de mundo, ideologias, valores, considerando os sujeitos professores de espanhol (pré e em-serviço) os quais “têm corpos nos quais suas classes sociais, sexualidades, gêneros, etnia, etc. são inscritos em posicionamentos discursivos” (MOITA LOPES, 2006, p. 102), ou seja, tem-se um sujeito situado sócio-histórico-político-cultural e ideologicamente. Nesta pesquisa, os sujeitos professores de espanhol (pré e em-serviço) ocupam um lugar de fala e seus dizeres são analisados à luz da Análise do Discurso, considerando as condições de produção do discurso. Nesse sentido, entendo que esses sujeitos ocupam um lugar sócio-histórico-político e ideológico no Pibid e nas instituições (escola e universidade) onde estão inseridos em práticas sociais.

Partindo dessa proposta de problematização da vida social, na tentativa de compreender as práticas sociais pela e na linguagem, faz-se necessário valer-se de outras concepções de sujeito na LA, o sujeito muitas vezes idealizado, homogêneo, uno, que controla o dizer, dono do dizer, pleno. Esse sujeito não cabe nessa LA a que me filio.

[Digite aqui]

Portanto, valer-se de outras concepções desse sujeito na LA implica adotar um sujeito outro: cindido, heterogêneo, que não controla o dizer, que comete equívocos, atravessado por ideologias e constituído sócio-historicamente pela e na linguagem.

Adotar essa LA contemporânea significa compreender a linguagem como prática social e discursiva, situada sócio-historicamente e associada às condições de produção do discurso. Por isso, segundo Fabrício (2006, p. 48), é preciso compreender que:

- 1) se a linguagem é uma prática social, ao estudarmos a linguagem estamos estudando a sociedade e a cultura das quais ela é constituinte e constitutiva;
- 2) nossas práticas discursivas não são neutras, e envolvem escolhas (intencionais ou não) ideológicas e políticas, atravessadas por relações de poder, que provocam diferentes efeitos no mundo social;
- 3) há na contemporaneidade uma multiplicidade de sistemas semióticos em jogo no processo de construção de sentidos.

É a essa LA como prática problematizadora (PENNYCOOK, 2001; MOITA LOPES, 2006; CAVALCANTI, 2004), como espaço de desaprendizagem (FABRÍCIO, 2006), concentrada em pontos de deriva (SIGNORINI, 1998), movente, fluída, híbrida, que me filio para tratar da periferia, para olhar o Sul a partir do Sul, com foco nos sujeitos professores de espanhol (pré e em-serviço), muitas vezes invisibilizados e marginalizados. Minha escolha é ideológica, política e ética ao enunciar do lugar de pesquisadora e professora-formadora, (d)enunciando as implicações de políticas linguísticas que, conseqüentemente, resultam em práticas sociais excludentes e discriminatórias.

Ainda nessa seara, Pennycook (2006, p. 67-68) também define essa LA de “antidisciplina ou conhecimento transgressivo, como um modo de pensar e fazer sempre problematizador”, defendendo a necessidade dos embates políticos e dos questionamentos. A LA transgressiva sugere “atravessar fronteiras proibidas” e, talvez, no processo, começar a derrubar algumas dessas cercas disciplinares (p. 73). Pennycook mobiliza o termo transgressivo para se referir à necessidade de “transgredir os limites do pensamento e da política tradicionais, para tentar pensar o que não deveria ser pensado e fazer o que não deveria ser feito” (p. 74). Ou seja, romper com padrões, construir uma epistemologia outra e produzir outros modos de pensar, responsáveis e éticos, preocupados com a vida social, “relacionar o conceito de translocalização, como modo de pensar a inter-relação do local dentro do global” (p. 76).

Pennycook (2006) ressalta que devemos “compreender o papel do discurso na constituição do sujeito, de um sujeito múltiplo e conflitante e a necessidade de reflexividade na produção do conhecimento” (p. 83). Afirma ainda que “o sujeito é produzido no discurso”, não é pré-determinado (p. 81). Assim, reafirmo a relevância de pesquisas como esta aqui realizada, que investigam os dizeres dos sujeitos e, conseqüentemente, suas tomadas de posição, a partir de sua inscrição social, ideológica, discursiva e imaginária.

Moita Lopes (2006, p. 95-96) afirma a relevância da emancipação social que implica incluir os grupos marginalizados, construindo a compreensão da vida social com eles em suas perspectivas e vozes. Nesse sentido, nesta pesquisa, os sujeitos professores de espanhol, muitas vezes excluídos e marginalizados nos documentos (leis, editais etc.), na escola, nas instituições, têm lugar e voz para (d)enunciar discursivamente os (des)caminhos do ensino da língua espanhola e da formação de professores pela e na linguagem.

Esse autor, ao pautar a LA contemporânea, discute quatro pontos (p.96), a saber:

- 1) a imprescindibilidade de uma LA híbrida ou mestiça;
- 2) a LA como uma área que explode a relação entre a teoria e a prática;
- 3) a necessidade de um outro sujeito para a LA: as vozes do Sul;
- 4) a LA como área em que ética e poder são os novos pilares.

Acerca do primeiro ponto elencado, “a imprescindibilidade de uma LA híbrida ou mestiça”, resalto que deposito nesse caráter “indisciplinar” da LA um dos aspectos mais profícuos da área. Estabelecer diálogos com as ciências sociais e humanas é, a meu ver, acionar compreensões epistêmicas coadunantes em prol de um mesmo ato político. Como já antecipei, nesta pesquisa, filio-me a essa LA que dialoga com outras áreas do conhecimento, em uma perspectiva discursiva. Assim, o estreitamento de áreas que proponho é entre a referida LA e a Análise do Discurso Pecheutiana, a Análise do Discurso do Círculo de Bakhtin e as ciências sociais. A razão para esse trabalho no entremeio é integrar essas áreas e, assim, “dizer algo à vida social” (MOITA LOPES, 2006, p. 98), na tentativa de “construir conhecimentos para compreender a questão da pesquisa na perspectiva de várias áreas do conhecimento”, de forma responsiva e transdisciplinar. (SERRANI, 1990).

Essa responsividade que intento estabelecer neste trabalho, ao problematizar o Pibid pelo viés discursivo e assentar a construção de conhecimento na ética, visa a discutir as políticas educacionais e linguísticas para o ensino de língua espanhola, investigar a

[Digite aqui]

incidência desse programa na formação dos professores de espanhol e focalizar a escola pública como força motriz desse processo.

Nesse sentido, a pesquisa que ora apresento é a tradução de uma tomada de posição de uma professora-formadora que dá voz aos professores de espanhol (pré e em-serviço), muitas vezes invisibilizados, silenciados e marginalizados. Digo “invisibilizados, silenciados e marginalizados”, pois, em seus depoimentos, esses sujeitos deixam revelar em suas enunciações seus posicionamentos e marcas, ratificando, assim, com base em Bakhtin, que “um enunciado absolutamente neutro é impossível” (BAKHTIN, 2003, p. 308). Por isso, ao analisar os depoimentos dos professores, a partir de meu gesto de interpretação, desvelo os posicionamentos discursivos desses sujeitos, a fim de colaborar com as pesquisas sobre o Pibid, ensino-aprendizagem e formação de professores de espanhol na escola pública.

No que tange ao segundo ponto elencado, “a LA como uma área que explode a relação entre a teoria e a prática”, Moita Lopes (2006, p. 101) afirma que “a LA que quer falar à vida social deve considerar uma teorização em que teoria e prática sejam conjuntamente consideradas na formulação do conhecimento”. Por isso, nesta pesquisa, considero os depoimentos dos professores (pré e em-serviço) como teoria e prática, porque são as vozes desses professores que vivem a prática social e que vão dizer sobre ela. Essa perspectiva de indissociabilidade entre teoria e prática, no viés da contemporaneidade, encontra amparo em Moita Lopes (2006, p. 101), citando Boaventura Santos (2001), em que se ressalta que são a contingência, a velocidade e o inesperado da contemporaneidade, enfatizando a movência e a fluidez dos nossos tempos, que têm feito com que “a realidade pareça ter tomado a dianteira sobre a teoria”.

No que concerne ao terceiro ponto listado, “a necessidade de um outro sujeito para a LA: as vozes do Sul”, enfatizo que é necessário construir uma concepção outra de sujeito, ou seja, é preciso “reposicionar o sujeito da LA” como “pessoa posicionada no mundo em sua sócio-história”, o que significa buscar a compreensão do sujeito social heterogêneo, fluido, contraditório, que não é dono de seu dizer, como é o caso dos professores de espanhol (pré e em-serviço) egressos do Pibid – espanhol que atuaram no programa em diferentes contextos de escolas públicas e enunciaram marcando suas posições político-ideológicas como sujeitos constituídos sócio-historicamente pela e na linguagem.

No tocante ao quarto e último ponto apresentado, “a LA como área em que ética e poder são os novos pilares”, aciono os dizeres de Moita Lopes (2006, p.104) de que a

[Digite aqui]

LA contemporânea pode colaborar na “construção de um novo paradigma social e político” e “epistemológico”, mas, para que isso ocorra, é preciso ser mais sensível às realidades humanas, ao sofrimento humano dos povos marginalizados, invisibilizados, excluídos, tomando uma posição anti-hegemônica, “construindo uma outra globalização” e “reinventando a emancipação”.

Aplicando essas quatro balizas epistêmicas, é possível melhor compreender o que Moita Lopes (2006, p. 104) defende ao ressaltar que “todo conhecimento em ciências sociais e humanas é uma forma de conhecer a nós mesmos e de criar possibilidades para compreender a vida social e outras alternativas sociais”. Portanto, “pensar outras sociabilidades para a vida social é o principal projeto político da atualidade”.

Tendo detalhado a constituição da LA a que me filio, LA inter/trans/indisciplinar, passo, a seguir, a discutir a relação dessa LA com os saberes globais e locais.

2.1.1. Linguística Aplicada e os saberes globais e locais

Pensando nos pressupostos da LA em que esta tese se inscreve, devo registrar, no início desta seção, que o fato de vivermos a era da globalização deve ser considerado em nossas pesquisas. Mobilizar tal entendimento é fundamental para compreendermos os impactos que a globalização tem na produção de conhecimento da LA. A esse respeito, Kumaravadivelu (2006, p. 129) destaca que “globalização, pós-colonialismo e pós-modernismo representam três importantes discursos críticos que dominam a produção de conhecimento nas humanidades e nas ciências sociais hoje”. Portanto, os desdobramentos da globalização na LA são pungentes, pois, com a era da globalização, outros tópicos, modos e paradigmas de investigação (BOHN, 2013; MOITA LOPES, 2013) passaram a ser necessários para que possa ser vivenciado, de forma responsiva e responsável, um mundo fluido, híbrido, de redes sociais, de insegurança, de pluralidade, de desigualdades, de ambiguidades, de fronteiras esmaecidas etc. (MOITA LOPES, 2013b), o qual coexiste com um mundo localizado, o que requer empreender conhecimentos teórico-metodológicos outros.

Giddens (2001) afirma que a definição mais simples para a globalização é “interdependência crescente”, pois “as vidas econômicas e culturais das pessoas no mundo todo estão mais intensas e imediatamente interligadas” (KUMARAVADIVELU, 2006), já que os acontecimentos mundiais afetam nossas vidas. Um exemplo é a pandemia ocasionada pela COVID-19, vivenciada no ano 2020. Em outras palavras, a globalização

[Digite aqui]

no mundo é marcada pela diminuição da distância espacial e temporal e, também, pelo desaparecimento das fronteiras (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 131).

O autor discute a afirmação de Appadurai (1996) de que “o problema central da interação global de hoje é a tensão entre homogeneização cultural e heterogeneização cultural” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 133-134) e, ainda, traz as contribuições de Robertson e outros autores sobre essas questões. Nas palavras de Kumaravadivelu (2006, p. 134):

A homogeneização e a heterogeneização estão ocorrendo ao mesmo tempo, mergulhando o mundo em uma tensão crítica e caótica que resulta no que Robertson chamou de glocalização, onde o global está localizado e o local está globalizado. Afirmam que as forças da globalização e as da localização são tão complexas que não podem ser compreendidas na perspectiva limitada de uma dicotomia centro-periferia. O global está em conjunção com o local, e o local é modificado para acomodar o global.

Já Pennycook (2006, p. 76), ao discutir essa problemática, “relaciona o conceito de translocalização, como modo de pensar a inter-relação do local dentro do global”.

Ainda que eu reconheça que a translocalização está presente no modo com que nos relacionamos, nesta pesquisa, adoto o conceito de “glocalização” como mote de minhas reflexões, pois reconheço que é no batimento global-local, no processo dialógico, que ocorre a construção do conhecimento. No meu entendimento, é a esse batimento que a LA deve estar atenta, enquanto focaliza e combate os princípios colonialistas e modernistas que se traduzem em forças hegemônicas, repressoras e imperialistas que buscam disseminar o conhecimento ocidental e sua ideologia.

Dito de outra forma, na injunção do global com local, filio-me a essa perspectiva pós-modernista que “desafia as hegemonias e busca desconstruir os discursos dominantes, tanto quanto os contradiscursos, ao fazer indagações nos limites da ideologia, do poder, do conhecimento, da classe, da raça e do gênero” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 139-140). Nessa perspectiva, a linguagem é tratada como discurso e, por ser marcada pela não neutralidade, constitui-se como política e ideológica. Portanto, as leis, os documentos oficiais e os dizeres dos sujeitos sempre trazem suas ideologias e, ao empreender a análise do discurso, é uma forma de desvelar a ideologia e os discursos dominantes constitutivos e constituintes da materialidade linguístico-discursiva.

Logo, cabe destacar a relevância das condições de produção do discurso e afirmar que “o sujeito é produzido no discurso”, não é pré-determinado (PENNYCOOK, 2006 p.

81). Deve-se “compreender o papel do discurso na constituição do sujeito, de um sujeito múltiplo e conflitante, e a necessidade de reflexividade na produção do conhecimento”. (PENNYCOOK, 2006, p. 83).

Em consonância com a perspectiva pós-modernista, a pós-colonial também é um requisito para a LA contemporânea no embate anti-hegemônico de línguas coloniais, na produção de conhecimentos e nas culturas da academia, conforme Mignolo, citado por Kumaravadelu (2006), combatendo, no caso desta pesquisa, os processos de silenciamento, apagamento e homogeneização da pluralidade cultural, linguística, social, histórica e política, da tentativa de inferiorização da América Latina, resistindo aos modelos colonizadores.

Nesta pesquisa, entendo que os documentos que oficializam o Pibid (editais, portarias) e as políticas linguísticas são caracterizados como conhecimentos globais. O Pibid – espanhol, nas escolas públicas, pode incitar a produção de saberes locais a partir do fazer docente/ da prática docente dos professores pré e em-serviço.

Superada a visão limitada da Linguística Aplicada como emprego de teorias na prática, a LA contemporânea explode essa relação. Nos contextos de ensino-aprendizagem de línguas, pensando nessa relação, conforme aponta Canagarajah (2005), o saber local (prática) é aquele produzido pelos professores em seus contextos, em suas salas de aulas, e o saber global (teoria) é produzido por especialistas da área, o saber científico.

Nesse sentido, considero imprescindível o batimento teoria-prática e local-global em constante diálogo para uma efetiva formação de professores (pré e em-serviço), de modo que os saberes/conhecimentos vão se constituindo em meio a esse amálgama.

Contrários ao projeto modernista, que visa à padronização, à sistematização dos saberes globais e à universalização, o pós-moderno defende a incorporação dos saberes locais, ao valorizar as decisões teórico-metodológicas e as estratégias de ensino do professor ao considerar a heterogeneidade da sala de aula e a singularidade do auditório social. Dessa forma, o saber local é situado, construído de baixo para cima e pautado pelas práticas sociais no processo de ensino-aprendizagem.

Nessa concepção, segundo Canagarajah (2005), os saberes locais são fluidos, híbridos e relacionais. Fluidos, porque estão se modificando, sofrendo transformações constantes para atender às necessidades dos contextos de ensino-aprendizagem de línguas. Híbridos, porque incorporaram elementos dos saberes globais por vivermos em

um mundo globalizado. E, por último, relacionais, porque somente existem na relação com os saberes globais.

O percurso teórico apresentado até aqui ressoa o que Celani (2016, p. 552) apregoa. Para a autora, devemos “explorar a base ideológica que sustenta as teorias, para entendermos e enfrentarmos questões de poder; é uma produção dinâmica e contínua com reconstrução, mas com desconstrução e reconstrução para fins locais”.

Na esteira desse entendimento, Mignolo (2017, p. 25) postula que “a modernidade é a narrativa hegemônica da civilização ocidental” e argumentar o “não moderno” exige um “desprendimento e uma prática do pensar fronteiriço, para, assim, legitimar que outros futuros mais justos e igualitários possam ser pensados e construídos”. Esse autor afirma, ainda, que “o pensamento fronteiriço e a descolonialidade são o caminho para impulsionar as exigências e a influência crescente da sociedade global.” (p. 31).

O autor esmiúça seu entendimento ao defender que o pensamento fronteiriço que conduz à opção decolonial “está se convertendo em uma forma de ser, pensar e fazer da sociedade política global” (Mignolo, 2017, p. 29). Para Alcoff (2017, p. 52), esse pensamento “implica uma dissolução das fronteiras ou pelo menos uma transformação de como e onde elas são identificadas e tem o objetivo de des-subalternizar o conhecimento em si para torná-lo inclusivo”.

Mignolo (2017, p. 30-31) é categórico ao afirmar que a descolonialidade requer desobediência epistêmica e que “a opção decolonial é uma opção da sociedade política global constituída por milhões de pessoas que se agrupam em projeto para ressurgir, reemergir e re-existir”, para construir uma outra globalização com os sujeitos que se encontram à margem, aqueles não legitimados e invisibilizados, ou seja, construir uma “sociologia do emergente” (SANTOS, 2010).

Compreendo que subjaz à opção decolonial na LA um discurso outro para a vida social, capaz de recriá-la, o que implica “poder imaginar e construir conhecimentos uma vez que nos liberamos da matriz colonial de poder e nos lançamos ao vazio criador e da vida plena e harmônica” (MIGNOLO, 2017, p. 31).

O conceito de coloniedade de poder, termo que Mignolo adotou de Quijano, “nos permite pensar como os colonizados foram submetidos a uma hegemonia de sistemas de conhecimentos eurocêtricos.” (ALCOFF, 2017, p. 39). Trata-se de conhecimentos impostos, padronizados, com valores de verdade, sem considerar a realidade local – um exemplo são os conhecimentos referentes ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras que, muitas vezes, foram importados para serem aplicados e reproduzidos.

[Digite aqui]

Não raramente, afirma Gordon (2017, p. 115), pessoas que contestam essas “verdades”, os conhecimentos eurocêtricos, “são tratadas por organizações dominantes do conhecimento, especialmente aquelas que se enquadram nas ciências sociais e humanas, como problemas e não como pessoas que enfrentam problemas”.

Parafraseando Gordon, pessoas que tomam posição exercendo suas atividades no mundo e contrariam a lógica hegemônica evidenciando a luta de classes instaurada no processo educacional, mais especificamente, nesta pesquisa, no Pibid – espanhol, são consideradas problemas e não pessoas que enfrentam problemas em seu ambiente de trabalho em decorrência da falta de uma efetiva política linguística e educacional para o ensino da língua espanhola nas escolas.

A esse respeito, Gordon (2017, p. 120) destaca:

Para que a política exista, deve haver oposição discursiva sobre as relações de poder. Tal atividade envolve possibilidades comunicativas que dependem da suspensão de forças violentas e repressivas. Com efeito, isso torna a política também uma condição de aparecimento. Ser político é emergir, aparecer, existir. A colonização envolve a eliminação da oposição discursiva entre o grupo dominante e o grupo subordinado.

Segundo esse posicionamento de Gordon, a consequência disso seria a tentativa de silenciar e apagar o colonizado, pois, em seu entendimento, na fala dos colonizados, falta aparição, ela não se transforma em discurso e o apagamento da fala exige a eliminação de tais condições de sua aparição. Nas palavras do próprio Gordon (2017, p. 120):

O apagamento da fala exige a eliminação de tais condições de sua aparição, tais como locais gestuais e a constelação de músculos que facilita a fala – a saber, o rosto. Como o sem rosto, as pessoas-problema são descarrilhadas da dialética do reconhecimento, do eu e do outro, com a consequência de não ser nem eu nem outro.

Na LA contemporânea, na área de ensino-aprendizagem, reafirma-se a necessidade de considerar que os alunos e professores têm rosto, têm corpos e sua constituição (gênero, classe social, sexualidade) e voz importam, porque, ao enunciar, o enunciador toma posição, marca seu lugar no mundo. Dar voz aos professores e alunos, ao invés de falar por eles, é um posicionamento ético e responsivo à vida social.

Conforme já pontuado, “a colonialidade do poder molda o mundo intelectual da América Latina” (CONNEL, 2017, p. 50). Portanto, valorizar o conhecimento/saber local é uma tomada de posição política e ideológica.

A esse respeito, para Canagarajah (2002, p. 251), “o saber local é um processo de negociação com os discursos dominantes (teorias globais) e de engajamento constante na construção do saber que emerge do contexto de nossas histórias e práticas sociais”. Nesse sentido, o saber local é aquele construído no trabalho, portanto, no caso desta pesquisa, no exercício docente, em seu fazer: na sala de aula, na escola, no Pibid – espanhol, ou seja, são outros saberes construídos a partir das práticas sociais nas salas de aulas de línguas, espaços situados sócio-histórico e culturalmente que marcam a singularidade desses acontecimentos.

No caso desta pesquisa, os entremeios da LA com foco em realidades sociais, na realidade dos professores de espanhol (pré e em-serviço), pelo viés discursivo e considerando a não neutralidade da linguagem, focalizo e busco compreender, por meio dos dizeres desses professores, os sofrimentos vivenciados/experenciados por eles a partir de suas posições no Pibid – espanhol nas salas de aulas das escolas públicas e em espaços outros, desvelando as problemáticas enfrentadas no cotidiano e evidenciando a luta de classes e as relações de poder que se estabelecem no que tange ao (não)lugar do professor de espanhol na escola pública. (D)enunciar (d)esses lugares, (d)esses espaços de lutas sócio-históricas e ideológicas é uma forma de resistir à perversidade e se constitui, também, em um ato político, pois, assim, na periferia e a partir da periferia, constroem-se saberes outros, os saberes locais.

Cumprе registrar que na LA contemporânea, o sujeito social (apagado na LA modernista) ocupa o foco central (MOITA LOPES, 2006, 2013) em sua subjetividade e na produção do conhecimento sobre ele. Ética, poder e política são questões que se tornam constitutivas à produção de conhecimento. Prima-se pela singularidade do conhecimento, pelas condições éticas e pelas condições sócio-históricas políticas e ideológicas referentes ao poder na sua produção.

Esses saberes, na visão da LA contemporânea, são valorizados. É isso que sustenta Kleiman (2013, p. 54-55):

Uma pesquisa acadêmica que entende as histórias locais como mecanismo de (re)configuração de outras identidades e sistemas de reconhecimento por sujeitos que estão na periferia em relação aos centros de poder, contrapõe-se a teorias que caracterizam essas identidades como debilitadas, dilaceradas, fragilizadas. É uma postura fortalecedora dos sujeitos, portanto, ética.

Nesta pesquisa, ao investigar os sujeitos professores de espanhol (pré e em-serviço), busco entender suas histórias, o conhecimento local produzido nas escolas públicas, (d)enunciar as condições de trabalho e a política linguística para a língua espanhola, problematizar o Pibid e a formação de professores, questionar a dicotomia teoria/prática, o saber global e a hegemonia da língua inglesa. Nesse sentido, acredito assumir uma postura ética e contribuir para a construção de uma epistemologia do Sul.

Nessa perspectiva teórico-epistemológica, o sociólogo Boaventura de Souza Santos (2010, p. 31-32) afirma que o pensamento abissal é uma característica da modernidade, que consiste em distinções visíveis e invisíveis, “sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis”. São linhas que dividem a realidade social em dois universos: *deste lado da linha*, o do Norte Imperial e, *do outro lado da linha*, o do Sul Global. Esse “outro lado da linha” é produzido como inexistente, invisível, excluído, porque “a característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha.”

Com a visibilidade “deste lado da linha”, o que mantém a exclusividade, na modernidade o pensamento abissal, representa o poder epistemológico de legitimar e validar o que é científico e não científico, verdadeiro e falso. A visibilidade “deste lado da linha” anula as formas de conhecimento “do outro lado da linha”. Assim, “os conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, ou indígenas do outro lado da linha desaparecem como conhecimentos relevantes”, são considerados apenas “crenças, idolatria”.

Nas pesquisas da área de formação de professores, considero crucial valorizar e ouvir as vozes desses profissionais que vivem as práticas sociais e que, muitas vezes, são marginalizados, criminalizados, sujeitos que sofrem, que estão *do outro lado da linha*, e que, nesta pesquisa, têm a oportunidade de se constituírem sujeitos de seus discursos.

No ensino de espanhol, a América Latina, a escolarização plural e os princípios de uma educação conforme propõe Paulo Freire representam esse “outro lado da linha” que, muitas vezes, é invisibilizado, anulado, silenciado, apagado, marcando a relação de poder entre “este lado da linha”, a Europa (Espanha/ colonizadora), a escolarização restritiva de saberes e os efeitos de uma educação amparada no neoliberalismo, e o “outro lado da linha”, a América Latina plural (colonizada).

Como enfrentamento a essa visão reducionista, Boaventura de Souza Santos (2010, p. 53) propõe o pensamento pós-abissal, que consiste em “aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul”. Para o autor, ao fazer isso,

Confronta-se a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes. É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento.

O pensamento abissal pressupõe a copresença dos dois lados da linha, uma visão voltada para a pluralidade cultural, linguística, epistemológica. Isso implica o surgimento, a visibilidade, a inclusão dos povos do “outro lado da linha”, provocando a presença de uma contra epistemologia e, conseqüentemente, uma globalização contra-hegemônica, pluralista, inclusiva, que valorize os conhecimentos locais produzidos em contextos cotidianos, como, por exemplo, aqueles produzidos pelos professores em sala de aula, no caso de ensino-aprendizagem de línguas.

A produção de conhecimento local e as experiências subalternas do Sul Global devem servir de resposta e resistência às principais forças do Norte Global: o capitalismo, o colonialismo e o neoliberalismo. O que importa é “desfamiliarizar a tradição canônica das monoculturas do saber” (BOAVENTURA DE SOUZA SANTOS, 2010, p. 63), transformando o pensamento pós-abissal em um profundo exercício de autorreflexividade, o que requer “uma participação solidária na construção de um futuro pessoal e coletivo, sem nunca ter a certeza de não repetir os erros cometidos no passado” (p. 66).

Antes de encerrar esta seção e a reflexão nela proposta, reafirmo o meu posicionamento a respeito da necessidade de um processo de ensino-aprendizagem de línguas dialógico e ético, capaz de colocar em batimento os saberes locais e globais, a fim de construir uma epistemologia outra: responsiva e responsável à vida social. A essa perspectiva de enfrentamento, juntam-se outros conceitos e praxiologias. A seguir, discuto um outro conceito que é, também, constitutivo e constituinte desta pesquisa: as vozes do Sul.

2.1.2. Linguística Aplicada e as vozes do Sul

Nesta seção, opto por empreender mais alguns esforços no sentido de valorizar o que é por vezes invisibilizado e subjulgado. Como já acentuei nesta tese, a LA contemporânea proposta por vários autores (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006; FABRÍCIO, 2006) exige “uma prática autorreflexiva” que sempre se questione, que tome posições e que assuma “suas escolhas ideológicas, políticas e éticas”. Esta deve estar disposta a empreender um trabalho com o social, que possibilite a produção de conhecimento e a compreensão da complexidade do mundo em que vivemos.

Nesse sentido, segundo Moita Lopes (2006, p. 30), inserir-se nessa concepção de LA a que me filio implica “colaborar na construção de uma aliança anti-hegemônica em tempos globalizados e hegemônicos” e adotar a hibridez e a mestiçagem propostas por esse autor, mobilizando conhecimentos teórico-metodológicos, “situando-nos na fronteira onde diferentes áreas de investigação se encontram” (p. 99), privilegiando as pesquisas que contemplem aqueles situados à margem, as vozes do Sul.

À luz do entendimento de Moita Lopes (2006), Kleiman (2013, p. 40) defende a necessidade de se construir conhecimentos que contemplem “as vozes do Sul”, os sujeitos sócio-históricos de nossa realidade social, trazendo outras vozes latino-americanas a fim de “sulear” o debate, ou seja orientar para o Sul, e, assim, questionar a hegemonia ocidental do Norte.

Essa autora, pautada em Paulo Freire, afirma que as pesquisas em LA devem adotar o “suleamento” (em vez do norteamento), estabelecendo mais diálogos com cientistas sociais críticos de “fronteira”: sociólogos, teóricos culturais e filósofos que se posicionam na periferia, ou seja, fazer um diálogo entre os pesquisadores da periferia, visando à descolonialidade epistemológica (MIGNOLO, 2007) na LA, pesquisando “histórias locais dos atores sociais agindo **na periferia e a partir da periferia**” (KLEIMAN, 2013, p. 46, grifos no original).

Gómez (2000) e Santos (2010), em via semelhante, advogam que é preciso abandonar as categorias binárias, como colonizador *versus* colonizado e opressor *versus* oprimido, porque essas categorias são excludentes, exigem uma escolha (ou isto ou aquilo). Ao se alinharem ao maniqueísmo do “isto ou aquilo”, essas categorias contrariam a lógica epistemológica do Sul, que é balizada, em sua essência, pela busca da inclusão. No projeto da descolonialidade, a proposta é construir novos meios de produção de conhecimento, considerar o “entremeio”, as fronteiras, as interfaces, a hibridez

[Digite aqui]

epistemológica e o processo dialógico entre os diferentes conhecimentos “globais, nacionais, regionais, locais” (SANTOS, 2010, p. 43).

Kleiman (2013, p. 50-51, grifos no original) afirma que “os pesquisadores da LA que olham com os olhos do Sul, para o Sul, ocupam uma posição de vantagem porque é fronteira e ao mesmo tempo exterior, ocupando assim, uma terceira, diferente e privilegiada posição”. Isso torna possível mostrar, dar visibilidade a histórias que estavam silenciadas e invisibilizadas em decorrência de posições hegemônicas quanto às epistemologias, enunciando práticas sob um olhar outro, com uma postura ética investida de um caráter ideológico de justiça social.

Percorrer esse caminho, conforme afirma Moita Lopes (2013, p. 18) em alusão aos entendimentos de Fabrício, significa pisar em solos pouco sedimentados, complexos e com base em uma problematização contínua de seus alicerces. Nesta pesquisa, é neste lugar discursivo que me situo, ou seja, meu olhar é do Sul e a partir do Sul, contemplando e dando visibilidade às vozes do Sul, portanto, às vozes dos sujeitos professores de espanhol pré e em-serviço.

Tendo, pois, melhor situado o local teórico-epistemológico em que me situo, avanço para a seção 2.1.3, em que discorro acerca da LA, do ensino-aprendizagem e da formação de professores de línguas estrangeiras, a fim de destacar alinhamentos filosófico-conceituais.

2.1.3. Linguística Aplicada, ensino-aprendizagem e a formação de professores de línguas estrangeiras

Os cursos de Letras com habilitação dupla têm sido objeto de discussão de vários pesquisadores (CELANI, 2010; PAIVA, 2003, 2005; GIMENEZ e FURTOSO, 2008; entre outros) que são contrários a essa oferta de curso. Para eles, a dupla habilitação traz prejuízos à formação inicial dos professores de línguas estrangeiras.

Uma das pesquisadoras, Paiva (2005), afirma que a má-formação dos professores de línguas estrangeiras pode ser atribuída às licenciaturas com habilitação dupla, por isso defende o fim delas, justificando que a carga horária para língua portuguesa é sempre superior à de língua estrangeira, isto é, o tempo não é dividido igualmente entre os componentes curriculares das duas línguas (portuguesa e estrangeira). Na concepção dessa autora, a licenciatura única poderia garantir melhores condições para o ensino da

língua estrangeira e, conseqüentemente, poderia provocar uma mudança positiva quanto à formação de professores.

No caso desta pesquisa, todos os participantes são provenientes de cursos de Letras com habilitação dupla, mas, em meu entendimento, o processo de “formação é permanente” (FREIRE, 1996/2005, p. 39), por isso, se há uma real intenção em melhorar a educação, o foco deve incidir na oferta de melhores condições de trabalho e salários, na valorização do profissional docente, hoje criminalizado, marginalizado e culpabilizado pelo desempenho dos alunos em avaliações padronizadas (PISA, Prova Brasil etc.). Nessa perspectiva, Cavallari (2011, p. 131, grifo no original) afirma que

Devido ao grande número de avaliações externas conduzidas e aplicadas por órgãos governamentais, é o professor e sua prática que são postos em xeque, e não mais o conhecimento do aluno que, contraditoriamente, é quem realiza as provas que atestam e dão o **veredito** sobre o saber do professor. Assim sendo, o saber e a competência do professor dependem, necessariamente, do saber do aluno.

Pautada na LA a que me filio, problematizo a formação docente, reconheço as lacunas que podem ser deixadas por cursos de dupla habilitação, mas defendo que urge a valorização do professor e o respeito pela carreira docente.

Além de toda problemática que envolve a formação do professor de línguas estrangeiras, ainda há a deslegitimação do ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras nas universidades e escolas públicas, pois, segundo Brito e Guilherme (2014, p. 521-522), circula uma discursividade de que apenas os institutos de idiomas se constituem como lugares legítimos para a aprendizagem de línguas estrangeiras. Isso implica dizer que os alunos evocam uma voz naturalizada sobre o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, a qual reforça sua legitimidade.

Além disso, os professores, muitas vezes, acabam inseridos na lógica neoliberal que atravessa o processo de ensino-aprendizagem, pois “o interesse de aprender, que deve também partir do desejo de saber do aluno, passa a ser uma conquista quase que exclusiva do professor” (CAVALLARI e SANTOS, 2015, p. 87). Como forma de manter os alunos nas escolas, mobilizam “a política do afeto, de modo a não desmotivar os aprendizes” (AMARANTE, 2002, p. 84). Assim, esse discurso, perpassado por uma ideologia neoliberal de educação, “transforma o ensino em produto, o aluno em cliente e o professor em vendedor”, conforme afirma Cavallari e Santos (2015, p. 80).

Conforme já discutido, essa LA como espaço de desaprendizagem a que me filio entende que devemos construir espaços outros, construir uma epistemologia discursivo-pedagógica outra, descolar dos modelos de saberes globais eurocêntricos, das abordagens de ensino-aprendizagem de línguas e nos constituirmos professores capazes de tomar uma posição responsiva e responsável.

Nesta pesquisa, embasada em uma perspectiva discursiva de linguagem e a partir das epistemologias do Sul, evidencio a responsabilidade social do ensino-aprendizagem de línguas e a constituição política do professor. Assim, insiro-me em uma concepção de educação libertadora, emancipadora, problematizadora e dialógica (FREIRE, 2005), responsiva e responsável à vida social.

Meu entendimento acerca da temática me avaliza para, mais uma vez, alinhar-me com o posicionamento de Guilherme (2017, p. 9-14), que defende “o ensino-aprendizagem de LE e a formação de professores em uma perspectiva discursiva”, considerando a natureza sócio-ideológica (PÊCHEUX, 1975/1997) e dialógico-polifônica da linguagem (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 1929/1995; BAKHTIN, 1929/2008), com a percepção da língua como discurso, como efeito de sentidos. Para Guilherme (2017), a linguagem é fenômeno constitutivo do discurso, que contribui para a construção do conhecimento e para a formação dos atores sociais, contribuindo para a formação política de professores e considerando, ainda, que a “ação dos sujeitos participantes na interação verbal (alunos, professores e formadores), quando colocados em contato com a língua, tomam uma posição político-discursiva singular em relação à LE que aprendem e ensinam”.

Guilheme (2017, p. 13-14) pormenoriza, também, que precisamos pensar “nos deslocamentos que a LE e a formação podem provocar nos sujeitos participantes”, concebendo os atores sociais do processo de ensino-aprendizagem como

sujeitos em constante (trans)formação e interpelação, afetados pela ideologia e produzindo sentidos na dispersão dos acontecimentos de ensino-aprendizagem e de formação pedagógico-educacional, sujeitos que tomam posição teórico-político-discursiva diante da língua que aprendem e ensinam.

Estudar uma LE implica passar por um processo de estranhamento no seu ensino-aprendizagem. O êxito nesse processo “dependerá do sujeito da enunciação, com seu desejo inconsciente de significar ou não na outra língua. Isto está relacionado a estar pronto ou não para a experiência de estranhamento”. (SERRANI, 2001, p. 55).

[Digite aqui]

Dito isso, esclareço para avançar que, nesta pesquisa, entendo, amparada em Serrani (2001, p.56), a importância da sensibilidade à discursividade na formação de professores de línguas e na relação entre materialidade linguística e processos discursivos que trarão benefícios à formação educativa integral das pessoas.

Aprender (e ensinar uma língua estrangeira) é confrontar-se com o inesperado, com o novo. É viver um estranhamento. Acerca dessa experiência de estranhamento, Revuz (1998, p. 147) ressalta que se trata de um processo de desestabilização a que o sujeito é submetido ao aprender uma língua outra. Nas palavras da autora,

toda tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua. Muito antes de ser objeto de conhecimento, a língua é o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional /.../ É justamente porque a língua não é em princípio, e nunca, um “instrumento” que o encontro com uma outra língua é tão problemático, e que ela suscita reações tão vivas, diversificadas e enigmáticas.

Essa reflexão de Revuz (1998) atesta o que diversos outros autores da LA já sinalizaram: não há receitas, o processo de ensino-aprendizagem é da ordem do inacabamento, do algo a ser alcançado, da adequação ao auditório social, da linguagem em funcionamento, em um espaço de interação social, no processo dialógico entre o *eu* e *outro*.

Riolfi (2011, p.113), ao discutir a respeito da formação de professores, afirma que eles precisam “romper com o passado”, com as “memórias congeladas”, de modo a não resgatar essas memórias de sua vivência educacional e não reproduzi-las a fim de que orientem sua prática profissional. Para essa pesquisadora, é preciso tentar compreender que as condições de produção e de enunciação não são as mesmas de suas “memórias fantasmáticas”, já que o auditório social é outro e a aula é da ordem do irrepetível (a eventicidade). Assim, o professor, ao romper com o passado, “afastar-se da falsa segurança oferecida pelas memórias fantasmáticas, pode vir a fundar um modo singular de se relacionar com o saber”.

Sob esse prisma, Tavares (2011, p. 163) ressalta que o professor precisa sair do lugar de reprodução “a fim de que encontre outras formas de ser quem pensa e deseja ser”.

Cavallari (2011, p. 135-136), por sua vez, destaca que a constituição identitária dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem é contraditória e heterogênea. Para a autora:

É na relação com a falta que a angústia de *ser* professor e de tudo não (poder) saber se instaura, bem como o desejo de tudo saber, para se tornar um professor completo ou ideal. Trazendo essas considerações para a escola e para as relações estabelecidas nesse espaço, é possível vislumbrar uma contradição entre as representações que definem o professor completo – capaz de manter o interesse dos alunos e de dominar o conteúdo a ser ministrado – e as frequentes situações de não saber e de não controle, vivenciadas no contexto de sala de aula.

No entanto, segundo Coracini (2007, p. 51-52), esse sujeito se reveste de uma ilusão de completude, pelo imaginário de que alcançará uma identidade homogênea:

constituído na falta e pela falta, o sujeito (se) constrói uma identidade (que ele creê transparente), constrói sua morada para nela habitar, na ilusão de, assim, poder se definir (identificar-se a si próprio), se encontrar com o outro (identificar-se ao outro) ao mesmo tempo semelhante e diferente.

Nesse processo de busca pela constituição da identidade do professor de espanhol, o sujeito da pós-modernidade “se transforma continuamente em relação às formas pelas quais é representado ou interpretado nos sistemas culturais que o rodeiam” (HALL, 2006, p. 13). Nas palavras de Tavares (2011, p. 144-145), a constituição identitária é:

empreendida por meio de identificações instauradas com as imagens de outros professores, com os discursos que constituem sua formação, com os discursos que compõem uma memória discursiva sobre o que é ser professor, dentre outros. Ela também é fruto das experiências de ensino-aprendizagem que se vivenciou.

Desse modo, compreendo que a construção do sujeito professor de língua espanhola, ao longo de sua trajetória, ocorre por meio de operações de constituição que se dão na relação de alteridade. A constituição identitária “é considerada uma construção discursiva multifacetada e heterogênea, resultante das constantes e variadas identificações instauradas ao longo da vida” (TAVARES, 2011, p. 139).

Assim como a linguagem, a identidade e o discurso são heterogêneos, o sujeito também o é, e as “dissonâncias podem ser consideradas indícios da heterogeneidade do sujeito e da não garantia de coerência e coesão no discurso” (TAVARES, 2010, p. 240).

As discussões empreendidas até aqui me levam a afirmar que, em muitas circunstâncias, talvez pelo senso de responsabilidade e de comprometimento, buscamos a completude, a excelência, mas o sujeito é incompleto, inacabado, heterogêneo, assim como o discurso. Portanto, “a falta e a incompletude são constitutivas do sujeito-professor e até necessárias para que haja instauração do desejo do saber” (CAVALLARI, 2011). A sala de aula representa um espaço de tensões, de conflitos, uma “arena” de lutas ideológicas composta por sujeitos e discursos primados pela alteridade.

Embasada na LA como espaço de desaprendizagem (FABRÍCIO, 2006) e de (des)construção do conhecimento, nesta pesquisa inscrevo-me no pós-método (KUMARAVADIVELU, 2001). O prefixo “pós”- (pós-modernidade, pós-colonialismo) é uma marca do dialogismo, da relação com outros campos do conhecimento em consonância com esta investigação, a qual é tecida no “entremeio” de áreas de conhecimentos afins (LA, Análise do Discurso, Sociologia).

Kumaravadivelu (1994, p. 28) define o pós-método como “um estado que nos compele a redefinir a relação entre os teóricos e aqueles que praticam um determinado método”. A condição pós-método requer rever a relação entre os teóricos e os docentes, a qual cria uma lacuna entre eles, cabendo ao professor colocar em funcionamento os métodos criados pelos teóricos/pesquisadores. Esse autor defende que o professor deve desenvolver uma postura de intelectual e pesquisador de seu fazer docente. Uma das características do pós-método é que o professor, considerando o saber local, é responsável pela construção do conhecimento, o qual deve ser edificado com foco na sala de aula, em uma perspectiva ecológica, envolvendo os professores, os professores formadores e as condições sócio-histórico-culturais e linguísticas.

A adoção do pós-método nesta pesquisa justifica-se por esse caráter ecológico, que põe em funcionamento a tríade: professor pré-serviço (aluno bolsista do Pibid), professora coordenadora (professora formadora) e professora em-serviço (professora supervisora do Pibid), o que acaba por colocar em batimento as instituições Pibid, escola e universidade.

Para Kumaravadivelu (2001), na era pós-método, o professor deve dar uma importância maior à autonomia do aluno. Este deve ser capaz de refletir sobre seu lugar no mundo, a sociedade em que vive, suas tomadas de posição e a quais interesses ele serve. Nesse processo reflexivo e de problematização do processo de ensino-aprendizagem, por meio da ideologia, o professor assume uma atitude responsável e responsiva à vida social.

[Digite aqui]

Assim, a LA inter/trans/indisciplinar, as vozes do Sul, o pós-método, os saberes locais e todas as redes de relações teórico-metodológicas mobilizadas e discutidas até aqui alicerçam esta pesquisa e embasam minha tomada de posição política e ideológica diante da formação de professores e do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Reservo à seção 2.2, disposta a seguir, a discussão de um outro pilar constitutivo desta pesquisa: a Análise do Discurso de linha francesa de Michel Pêcheux.

2.2. A ANÁLISE DO DISCURSO DE LINHA FRANCESA DE MICHEL PÊCHEUX

Michel Pêcheux é um marco na Análise do Discurso, que surgiu na França, em 1960, tendo embasado suas pesquisas na tríade Linguística, Materialismo Histórico e Psicanálise. Conforme afirma Gregolin (2003, p. 25), Michel Pêcheux propôs uma teoria transdisciplinar, pois “a natureza complexa do objeto discurso – no qual confluem a língua, o sujeito, a história – exigiu que Michel Pêcheux propusesse a constituição da AD como campo de articulação entre diferentes teorias”. O quadro epistemológico geral da AD, segundo Pêcheux, no artigo escrito com Fuchs, (PÊCHEUX & FUCHS, 1997, p. 163-164), reside

na articulação de três grandes regiões de conhecimentos científicos: (1) o materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias; 2) a linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo; 3) a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos. (...) Estas três regiões são, de um certo modo, atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica).

Tendo explicitado o quadro geral da AD empreendido por Michel Pêcheux e que a alicerça, cumpre-me ressaltar que Althusser, Foucault, Bakhtin e Lacan são quatro nomes que contribuem com essas articulações na AD pecheutiana e que a influenciaram: Althusser com a releitura de teses marxistas; Foucault com o conceito de formação discursiva, a partir do qual derivam outros importantes conceitos (interdiscurso, memória discursiva); e Bakhtin com o dialogismo na linguagem, que, conseqüentemente, conduziu a AD a tratar da heterogeneidade do discurso (por meio dos trabalhos de J. Authier-Revuz), apontando para a análise das relações entre o intradiscurso e o interdiscurso. Além desses três pilares, conforme Gregolin (2003, p. 31), “a obra de M. Pêcheux é

atravessada constitutivamente pelas formulações da psicanálise, pela releitura que Lacan faz da obra de Freud”.

Não se constitui foco desta pesquisa abordar a historicidade da AD pecheutiana detalhando as suas referências fundadoras. Apenas empreendo esforços para situá-la em suas bases epistemológicas. Por isso, fundamento-me, principalmente, em suas três obras: *Por uma Análise Automática do Discurso, Semântica e Discurso* e, por último, *O discurso: estrutura ou acontecimento*, com o objetivo de discutir alguns conceitos relevantes que constituem a base teórico-metodológica desta pesquisa. A seguir, passo a discorrer sobre alguns desses conceitos.

2.2.1. Sujeito, língua(gem), discurso, sentido e memória discursiva

Embasada nos estudos da AD pecheutiana, apresento as noções de sujeito, língua(gem), discurso, sentido e memória discursiva para que eles sirvam como orientação de como os participantes desta pesquisa, bem como os dizeres por eles enunciados, são concebidos frente ao gesto de interpretação que proponho aqui realizar.

O sujeito, para Pêcheux, é uma posição discursiva (prática social) e, assim, não é concebido como indivíduo humano. Pêcheux (2009 p. 134-140), baseado na tese de Althusser “*A Ideologia interpela os indivíduos em sujeitos*”, problematiza a teoria materialista dos processos discursivos vinculada às condições ideológicas de reprodução e transformação das relações de produção e da luta de classes, haja vista que, na teoria materialista do discurso, a linguagem é ideológica, não sendo transparente. Afirma que o sentido não é inerente à palavra. Por isso, é preciso analisar o discurso como opacidade, porque muitos linguistas “tropeçam em dificuldades que decorrem do desconhecimento do jogo dos efeitos ideológicos em todos os discursos.”

Cumprе salientar que, na perspectiva pecheutiana de língua(gem), o discurso “implica que não se trata necessariamente de uma transmissão de informação entre A e B, mas de modo mais geral, de um ‘efeito de sentidos’ entre os pontos A e B.” (PÊCHEUX, 1997, p. 82). Corroborando esse posicionamento, Revuz (1998) afirma que “a língua não é um mero instrumento”. Apesar de Pêcheux fazer referência ao modelo de comunicação de Jakobson (1963), a língua comporta muito mais que “transmissão de informação”, informações referenciais, pois é na língua que está a materialidade linguística e é a partir da relação desta com a materialidade discursiva que os sentidos são atribuídos pelo analista do discurso.

[Digite aqui]

Nesse sentido, Pêcheux (1997, p. 71-72) afirma que “a fala, enquanto uso da língua, aparece como um caminho de liberdade humana”, problematizando a dicotomia saussuriana (língua x fala) para mostrar que o discurso envolve língua e fala, há regras impostas ao enunciador, mas também há liberdade. O discurso está além do sistema linguístico, apenas a análise linguística não é suficiente para trabalhar com o discurso.

Conforme aponta Pêcheux (1997, p. 77, grifos no original), “um discurso é sempre pronunciado a partir de **condições de produção** dadas”, reforçando a importância referente às condições de produção do discurso e a posição do produtor do discurso (do enunciador) e enfatizando que “o discurso se conjuga sempre sobre um discurso prévio”, ou seja, todo discurso é constituído a partir de um discurso outro, qualquer discurso faz referência a outro discurso, de forma consciente ou não. A anterioridade do discurso, ou seja, a “condição pré-discursiva do discurso” é constituída pelo “já ouvido” e o “já dito” (p. 85), trazendo a ideia do social e da exterioridade (interdiscurso) constitutiva do discurso.

Assim, no processo discursivo, retomando o conceito de discurso como efeito de sentidos, a **constituição do sentido** se junta à **constituição do sujeito** via interpelação. A interpelação tem um **efeito retroativo**, que faz com que todo indivíduo seja “sempre já sujeito”, ou seja, a concepção de sujeito não precede a ideologia, o “sujeito é desde sempre um indivíduo interpelado em sujeito”. (p. 141, grifos no original).

Além disso, compreender o sujeito implica compreender a subjetividade que atravessa a linguagem. Nas palavras de Henry (2010, p. 30):

A noção de sujeito requer a compreensão do processo subjetivo, que diz respeito ao imbricamento da língua(gem), da história e do inconsciente, em que “a linguagem (ou jogo, ou ordem do signo, ou o discurso) não é entendida como uma origem, ou como algo que encobre uma verdade existente independentemente dela própria, mas sim como exterior a qualquer falante”

Esse processo subjetivo requer a compreensão da ideologia e do inconsciente que pretendem “dissimular sua existência no interior mesmo de seu funcionamento, produzindo um tecido de **evidências “subjetivas”** (PÊCHEUX, 2009, p. 139, grifos no original). A exterioridade atribuída à linguagem indica que o discurso não está na base somente da materialidade linguística. Pêcheux (2009, p. 159, grifos no original), destaca que

[Digite aqui]

a marca do inconsciente como “discurso do Outro” designa no sujeito a presença eficaz do “Sujeito”, que faz com que todo sujeito “funcione”, isto é, tome posição, “em total consciência e em total liberdade”, tome iniciativas pelas quais se torna “responsável” como autor de seus atos, etc., e as noções de **asserção** e de **enunciação** estão aí para designar, no domínio da “linguagem”, os atos de tomada de posição do sujeito, enquanto sujeito-falante.

De acordo com Pêcheux, o discurso é constituído pelo discurso do Outro. Conforme já enunciei, um discurso é sempre um discurso já dito, “o discurso de cada um reproduz o discurso do outro” (p. 161), mas ao mesmo tempo um não dito. É isso que indica a inscrição do sujeito na trama da história e, por conseguinte, torna-o afetado pela ideologia. Em suma, apesar de o discurso ser uma reprodução de um discurso outro, nunca é o mesmo porque é marcado pela transformação, pela singularidade, pela movência e pelo deslocamento. O discurso será enunciado por um sujeito outro, em condições de produção outras e provocando efeitos de sentido outros.

Relacionando o conceito de discurso ao de sujeito, Pêcheux (2009) destaca que o sujeito não tem controle de seu discurso, questiona o mito do sujeito centrado e racional e, por conseguinte, apresenta-nos os dois esquecimentos inerentes ao processo enunciativo: a) o esquecimento n. 1 indica que o sujeito tem a ilusão de ser a origem de seu dizer; e b) o n. 2 indica a ilusão de o sujeito controlar os efeitos de sentido de seu discurso. Nas palavras de Tavares (2013, p. 303):

O sujeito “esquece” que não está na origem nem no controle dos sentidos em uma enunciação, visto que se encontra assujeitado às formações discursivas, ideológicas e às condições de produção do enunciado. Estas são responsáveis por assinalar ao sujeito uma posição discursiva que ele deve ocupar para ser, ilusoriamente, sujeito de seu enunciado, ao mesmo tempo em que determinam o que pode e deve ser dito naquele dado momento sócio-histórico. A evidência de um sujeito único, insubstituível e idêntico a si mesmo, portanto, é construída pela identificação às várias formações discursivas e por meio da interperação exercida pelos processos socioideológicos.

Assim, reafirma que todo discurso é discurso de um sujeito e efeito de sentido, o que aponta para a existência de um sujeito ideológico. Nas palavras de Indursky (2000, p. 71):

O sujeito, para Pêcheux, além de social é histórico, por conseguinte, ideológico, e dotado de inconsciente. Com base nisso, podemos afirmar que a constituição do sujeito da Análise do Discurso articula fortemente o social (a relação com a História) e o inconsciente (a relação com o dizer do outro). O sujeito da Análise do Discurso é duplamente afetado: em seu funcionamento psíquico, pelo inconsciente, e em seu funcionamento social, pela ideologia.

As professoras supervisoras de espanhol (professoras em-serviço) e os pibidianos (professores de espanhol pré-serviço) são os participantes desta pesquisa que assumem tais posições porque enunciam desses lugares discursivos. Esses sujeitos falantes, em seus respectivos depoimentos, inscrevem-se nesses lugares e constituem-se sujeitos pela e na linguagem quando convocados a falar sobre o Pibid, a língua espanhola e a sua formação. Portanto, interessa-me investigar em quais formações discursivas¹³ esses sujeitos se inscrevem quando instados a falar sobre a incidência do Pibid em sua formação. Cabe ressaltar que, nesta pesquisa, considero o sujeito, conforme já enunciado, na AD pecheutiana, constituído historicamente, interpelado pela ideologia e pela posição/lugar social que ocupa ao enunciar. Coadunando com esse pensamento, Cazarin (2007, p. 120) afirma que

o sujeito enunciativo, em seu funcionamento social, é duplamente afetado, pois o mesmo é concomitantemente determinado por aquilo que a posição-sujeito lhe ‘impõe’ e pela relação que esta mantém com a formação discursiva em que está inscrito”.

Nesse sentido, o discurso funciona como uma tomada de posição e, pautada na AD pecheutiana, interessa-me (d)enunciar as relações de desigualdade-subordinação que ocorrem no Pibid – espanhol, na língua espanhola e na escola. Há diferentes hierarquias existentes no interior do próprio programa, ou seja, o Pibid – espanhol não tem as mesmas condições de funcionamento na escola quando comparado ao de outras áreas (português, matemática, biologia); em apenas uma das escolas a disciplina de língua espanhola era ofertada no horário regular das aulas, em todas as outras era no contraturno, evidenciando o (não)lugar dado a essa língua. Além disso, na maioria das escolas, os participantes do Pibid (professoras supervisoras e pibidianos) tinham que montar as turmas inicialmente, já que a matrícula era facultativa.

Assim, investigar o alcance social do Pibid, programa destinado às licenciaturas, e a forma como a comunidade acadêmica/escolar o vê é importante para resgatá-lo como discursividade subjacente a uma educação que está sempre interpelada pela desigualdade de condições.

Sinto-me impelida a aclarar que lanço mão da palavra “discursividade” no singular e não no plural, haja vista que lanço um gesto de interpretação a um conjunto de

¹³ O conceito de formação discursiva encontra-se mais bem delineado na seção 2.2.3 deste capítulo.

dizeres sobre a incidência do Pibid espanhol na constituição do professor de espanhol pré e em-serviço, transformando as materialidades linguísticas em materialidades discursivas que se constituem em acontecimento pelo que enunciam.

Como já discuti no capítulo 1, as próprias leis, a frágil política linguística para o ensino de espanhol no Brasil e toda a historicidade dessa língua levam-me a construir sentidos que a partir de todos esses documentos (leis, portarias etc.) parecem desvelar a negação de nossa latinidade e a falta de identificação com essa língua, deslegitimada pelo senso comum quando a nomeiam de “língua fácil”, “parecida ao português”. Dito de outro modo, o ensino desse idioma, nesses dizeres colonialistas e imperialistas, seria desnecessário. Portanto, quando enunciam que o espanhol é uma “língua fácil”, contribuem e reforçam os documentos (leis) que determinam a oferta exclusiva da língua inglesa, com a defesa da hegemonia dessa língua em detrimento de uma oferta plural e inclusiva para os alunos da escola pública, único lugar que esse público, em sua grande maioria, tem acesso às línguas estrangeiras.

Ouso registrar, neste instante, que atravessa a constituição de toda esta tese uma noção política. Assim, nesta pesquisa, a Análise do Discurso além de ser um dispositivo teórico-metodológico é uma ação política, um ato responsivo e responsável que justifica a tomada de posição de um sujeito perante um processo de interpelação.

Ao lançar meu gesto de interpretação sobre os dizeres dos professores de espanhol pré e em-serviço, também apoio-me em Pêcheux (2008, p. 18-19). Para ele, o discurso é estrutura e acontecimento, permeado pela tensão entre a descrição e a interpretação de um discurso enunciado por um sujeito. Só a materialidade linguística (a estrutura) é insuficiente para analisar os discursos, há uma interdependência entre a estrutura e o acontecimento. Conforme já dito, o discurso vai além da estrutura, é estrutura e acontecimento por intermédio do sujeito, que é histórico, social e inconsciente.

Nas palavras de Pêcheux (2008, p. 57), a análise de discurso supõe somente que

através das descrições regulares de montagens discursivas, é possível detectar os momentos de interpretações enquanto atos que surgem como tomadas de posição, reconhecidas como tais, isto é, como efeitos de identificação assumidos e não negados.

A afirmação de Pêcheux valida a relação essencial e intrínseca entre discurso e sujeito, fortalecendo, assim, a concepção de discurso enquanto efeito de sentido.

Para Pêcheux (1997), em cujo entendimento me amparo, o sentido não está claro, não é óbvio, não é da ordem da língua, “pois o acesso ao sentido de um segmento do texto está além da estrutura linguística” (PÊCHEUX, 1997, p. 61). Assim, o sentido é da ordem da materialidade discursiva e a linguagem é da ordem da não transparência. Para a análise discursiva, há de se considerar a opacidade da linguagem, a qual depende das condições de produção do discurso. Portanto, é a partir da materialidade linguística e da relação entre o intradiscurso e o interdiscurso que os efeitos de sentido são constituídos. Assim, um enunciado vai ter seu efeito de sentido atrelado às condições de produção, ou seja, um enunciado poderá ter diferentes efeitos de sentido a depender das condições de produção de sua realização.

O sentido, para Michel Pêcheux (2008), não estabelece relação direta com o sujeito, mas emerge quando o sujeito discursivo toma uma posição no processo enunciativo, ou seja, a emergência do sentido se dá pelo apagamento do sujeito. Nesse caso, Pêcheux não vincula o sentido ao sujeito, mas ao discurso, e o sentido vai emergir a partir do lugar discursivo que o sujeito ocupa. Emerge, por um lado, quando há coincidência com o plano enunciativo logicamente estável e, por outro, quando não há coincidência, há a opacidade pela denegação, pelo deslocamento ou pelas formulações equívocas.

Ressaltando as relações de sentido, Pêcheux (1997, p. 75) pontua que “um discurso remete a outro, frente ao qual é uma resposta direta ou indireta, ou do qual ele ‘orquestra’ os termos principais ou anula os argumentos”. Reforçando que além do discurso ser sempre pronunciado a partir de determinadas condições de produção, ele remete a outros discursos que remetem a outros, formando relações de sentido entre eles, ou seja, representa o discurso como “uma *parte* de um mecanismo em funcionamento, isto é, como pertencente a um sistema de normas nem puramente individuais nem puramente universais”.

Ainda sobre o discurso, ao fazer considerações sobre os “efeitos de sentido” e as perspectivas para a análise do discurso, Pêcheux (1997, p. 151) afirma que a ausência de um efeito de sentido de um discurso não significa que esse discurso não exista, pois “um efeito de sentido senão como ausência específica daquilo que está presente em outro lugar: o ‘não dito’, o ‘implícito’ (...)” aparece como “não dito” e implícito em discursos outros.

Para a Análise do Discurso pecheutiana, é necessário um olhar para o enunciado capaz de compreendê-lo a partir de um gesto descritivo e interpretativo, porque a

[Digite aqui]

materialidade discursiva não está inscrita em uma ordem reguladora, ou seja, é preciso abordar o “próprio da língua através do papel do equívoco, da elipse, da falta, etc. (...) como um jogo de diferenças, alterações e contradições” (Pêcheux, 2008, p. 50). O deslocamento discursivo só ocorre quando analisamos uma materialidade discursiva para além da descrição, pois, em Pêcheux (2008, p. 53, grifos meus), para a Análise do Discurso,

todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, **se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar um outro** (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente). Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação.

O enunciado na análise do discurso deve ser analisado a partir da materialidade linguística vinculada ao acontecimento. Ao mobilizar o enunciado, o pesquisador/analista do discurso lança seu gesto de interpretação para produzir sentidos e inscrições. Todo enunciado deve construir múltiplos saberes que estão amparados nas ciências: humanas (pela linguagem pela via da subjetividade), filosóficas (pelo marxismo que marcaria a emergência dos sentidos) e sociais (pelas formações imaginárias, sociais, discursivas e ideológicas).

Assim, a Análise do Discurso, como concebida por Pêcheux (2008), deve decorrer de um sistema de relações: a) descrição como condições de produção e b) gesto de interpretação como fenômeno de interpelação do sujeito para produzir sentido e inscrições.

Conforme já enunciado, para Pêcheux (2008), discurso é estrutura e acontecimento. Ele é estrutura, porque é composto por uma base linguística (morfológica, sintática, fonológica etc...), ele é acontecimento, porque é evento único e da ordem do irrepetível no momento da enunciação que o sentido é atribuído, podendo sofrer alterações devido às suas condições de produção e às posições ocupadas pelos sujeitos que enunciam. Dito de outro modo, os sentidos podem se deslocar ou se ressignificar conforme a época ou o contexto sócio-histórico e ideológico e o sujeito da enunciação.

Nas palavras de Pêcheux (2009, p. 146 – 147, grifos no original), o caráter material do sentido mostra-nos que os sentidos não existem em si mesmos:

[Digite aqui]

O **sentido** de uma palavra, expressão, de uma proposição etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). (...) **as palavras, expressões, proposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam**, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às **formações ideológicas** nas quais essas posições se inscrevem.

Grosso modo, posso afirmar que língua e discurso se complementam, de modo que a linguagem faz sentido em seu funcionamento.

Ainda sobre a língua, Serrani (1998b, p.148) afirma que

a língua não é concebida como exterior a um sujeito que a adquire, como se o processo fosse de estocagem. O ser humano vem ao mundo sem a linguagem e ele recebe do exterior o significante, que é, a um só tempo, matéria-prima e “instrumento” da constituição do inconsciente. Assim, exterior e interior passam a ser instâncias que podem ser distinguidas, mas, nem sempre separadas com nitidez. Há uma interdependência, um “imbricamento” da relação interior-exterior que existe entre o sujeito do discurso e a língua.

Serrani (1998a, p. 248), ao discutir o processo discursivo, concebe a tomada da palavra como “inscrição em traços significantes, interdiscursivos, inconscientes, que vão constituindo o sujeito do discurso, pois neste enfoque é na linguagem que o homem é homem e se defronta com o problema de seu ser”.

Ainda sobre o processo discursivo, outro conceito que considero relevante para a discussão proposta nesta tese é o de memória discursiva.

A memória discursiva não é individual, é coletiva, construída como um amálgama da “memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador” (Pêcheux, 1999, p. 50). Todo discurso é perpassado por uma rede de significados e “marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos sociais nos quais ele irrompe” (Pêcheux, 2009, p. 87).

Para Pêcheux (1999, p. 52), a memória discursiva:

Seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível.

A memória discursiva é, pois, “sempre reconstruída na enunciação” (ACHARD, 1999, p. 17), um conjunto de já-ditos (pré-construídos), uma instância que restabelece os implícitos de uma determinada discursividade. A enunciação coloca em funcionamento a memória discursiva que representa a possibilidade de dizeres, os quais são atualizados no momento da enunciação por meio de retomadas e deslocamentos da memória de significações.

Nesse espaço, Pêcheux (1999, p. 53) marca o embate entre a memória e o acontecimento discursivo: uma força que visa a restabelecer e a estabilizar os implícitos, e outra força que, ao contrário, vem perturbar e desregular a rede dos já-ditos.

Nesse sentido, o estatuto da memória é demarcado por Pêcheux (1999, p. 56) como “necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos.”

Assim, a memória comporta conflitos e se ressignifica no momento da enunciação, porque se refere a uma anterioridade discursiva (já-ditos) e a acontecimentos exteriores ao momento enunciativo, refletindo e refratando a memória coletiva (rede de significados) marcada pela historicidade, uma memória internalizada, uma marca do real histórico em batimento com o exterior. Ou seja, um dizer foi enunciado em um momento outro, em um lugar outro, por um sujeito outro, dissociado da enunciação atual, mas, no momento da enunciação, a memória discursiva é convocada e incide no sentido, ela se materializa por meio de retomadas, deslocamentos, com a possibilidade de ressignificações e a construção de sentidos outros.

É desse espaço de retomadas, deslocamentos e de tensão com o acontecimento que emerge uma formação discursiva que “dissimula, na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória” do ‘todo complexo com dominante’, ou seja, do interdiscurso (PÊCHEUX, 2009, p. 149).

A seguir, na seção 2.2.2, discorro sobre os conceitos de interdiscurso e intradiscurso e sobre a relação entre eles. Trata-se de balizas conceituais igualmente relevantes para a análise empreendida nesta pesquisa.

2.2.2. Interdiscurso e intradiscurso

O interdiscurso, na AD, corresponde ao “pré-construído”, ao “*sempre-já-ai* da interpelação ideológica que fornece-impõe a ‘realidade’ e seu ‘sentido’ sob a forma da

[Digite aqui]

universidade ('o mundo das coisas')" (PÊCHEUX, 2009, p. 151). O interdiscurso é "tudo aquilo que já foi dito" por alguém, em algum lugar, e em determinadas condições de produção e, assim, pressupõe um saber discursivo. Segundo Pêcheux (2009, p. 158-159), o pré-construído "remete 'àquilo que todo mundo sabe', isto é, àquilo que todo mundo, em uma 'situação' dada, pode ser e entender, sob forma das evidências do 'contexto situacional'. O pré-construído é "o componente histórico-social que fornece a matéria-prima do sentido e que remete a uma construção anterior, exterior e a partir da qual se produz o sentido 'construído' pelo enunciado" (SERRANI, 1998b, p. 158).

Dito de outra forma, o interdiscurso é a presença do outro, ou seja, de um discurso outro no próprio discurso de um sujeito inscrito em uma determinada formação discursiva, desvelando, assim, a heterogeneidade discursiva. O interdiscurso "remete à dimensão vertical, não linear, do dizer, à rede complexa de formações discursivas em que todo dizer, segundo a perspectiva do discurso, está inserido" (SERRANI, 1998a, p. 235). Para Malidier (1990/2003), o interdiscurso estabelece o lugar discursivo e ideológico das formações discursivas em função das relações de dominação, subordinação e contradição. O interdiscurso compreende também o *discurso transverso*, que são as possibilidades de substituição entre palavras, expressões ou proposições que possuam "o mesmo sentido" (SERRANI, 1998b, p. 158).

Sobre o funcionamento do discurso transverso, Pêcheux (2009, p. 153, grifo no original) afirma que ele "remete àquilo que classicamente é designado por **metonímia**, enquanto relação da parte com o todo, da causa com o efeito, do sintoma com o que ele designa etc".

Para Serrani (1998b, p. 157), o "interdiscurso é a dimensão do discurso que excede à formulação". Dito de outro modo, o interdiscurso excede o "simples dito", porque o efeito do que é dito não está no texto, mas na memória. O sujeito diz algo, mas é compreendido por outro sujeito de outra forma, isto é, para o outro é um efeito outro, o efeito é da ordem do não controle. Em suma, o interdiscurso no nível discursivo "estuda o funcionamento da implicação que é da ordem das determinações ideológicas e inconscientes, que constituem o sentido de todo discurso" (SERRANI, 1998b, p.157-158).

Dessa forma, a noção de interdiscurso designa o "exterior específico" de uma formação discursiva, perceptível quando um discurso outro, não pertencente à dada formação discursiva, irrompe essa formação discursiva colocando em evidência um sentido outro, em forma de pré-construído e exterior ao enunciado.

[Digite aqui]

O conceito de intradiscurso, conforme Pêcheux (2009, p. 153), refere-se ao funcionamento do discurso em relação a si mesmo (o que eu digo agora, em relação ao que eu disse *antes* e ao que eu direi *depois*; portanto, o conjunto dos fenômenos de “correferência” que garantem aquilo que se pode chamar de o “fio do discurso”, enquanto discurso de um sujeito).

No nível intradiscursivo de análise, estuda-se a relação materialidade linguística-processo discursivo do dito, com o que se disse antes e ao que se aponta.

Maldidier (1990/2003, p. 84 - 85) ressalta que a heterogeneidade constitutiva de Jacqueline Authier-Revuz acenava para o interdiscurso de Michel Pêcheux e colocava em jogo o interdiscurso com o intradiscurso, uma vez que o intradiscurso (sequência linear do dizer) só pode ser estudado se for colocado em relação com o interdiscurso, que o envolve.

Para avançar, esclareço que *interdiscurso* e *intradiscurso* são conceitos mobilizados nesta pesquisa, porque me possibilitam estudar/analisar o funcionamento discursivo a partir dos depoimentos coletados dos sujeitos professores de espanhol em e pré-serviço, que atuaram no Pibid. Problematizar o programa, a língua espanhola e a formação desses sujeitos, analisando a discursividade acadêmico-institucional e as implicações desta no processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola e no Pibid, considerando a constituição desses sujeitos e seu processo enunciativo constituído pelas formações imaginárias, discursivas e ideológicas. São esses conceitos que, na sequência, passo a apresentar.

2.2.3. Formações imaginárias, discursivas e ideológicas

Pêcheux (2009, p. 147, grifos no original), em um primeiro momento, define o conceito de formação discursiva como um espaço fechado, que determina *o que pode e deve ser dito*:

A **formação discursiva** como aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determina pelo estado da luta de classes, determina **o que pode e deve ser dito** (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.).

A noção de formação discursiva é atrelada à de ideologia, porque, segundo esse autor, “é a ideologia que fornece as evidências que fazem com que uma palavra ou um

[Digite aqui]

enunciado ‘queira dizer o que realmente diz’ e mascara, assim, sob a ‘transparência da linguagem’ o caráter material do sentido” (p. 147).

Isso equivale a dizer que o sentido de uma palavra, a expressão “não existe em si mesmo”, isso implica dizer da movência do sentido, da fluidez, porque o sentido se constitui pela/na formação discursiva na qual essas palavras, expressões e proposições são produzidas. É por meio da relação do sujeito com a formação discursiva que temos o sujeito do discurso, ou seja, “os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos-falantes (em sujeitos do seu discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhe são correspondentes” (PÊCHEUX, 2009, p. 147).

Assim, a formação discursiva é o lugar da constituição do sentido, pois são nas relações que as palavras, as expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições que se identifica, ou não, a mesma formação discursiva. Entretanto, Pêcheux (2009, p. 148, grifos no original) afirma que as palavras, expressões e proposições **literalmente diferentes** podem, no interior de uma formação discursiva dada, “ter o mesmo sentido”, o que representa a condição para que cada elemento seja dotado de sentido.

Para Pêcheux (2009, p. 148-149), a formação discursiva é o lugar da constituição do sentido, sua “matriz”, o que conduz à tese: “toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao ‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas”.

Pêcheux (2009, p. 150) ainda afirma que “a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é concebido como sujeito)”.

Tecidas essas considerações, posso afirmar que a formação discursiva, além de abrigar o sentido, está atrelada às concepções de sujeito e de ideologia. Indursky (2005) afirma que ao considerar a heterogeneidade discursiva (AUTHIER-REVUZ, 1982) e o sujeito heterogêneo da AD, é preciso também retomar a noção de forma-sujeito¹⁴ e suas fragmentações em várias posições-sujeito. Essa autora considera que a ideologia não é idêntica a si mesma, assim como a formação discursiva também não o é: “a formação

¹⁴ A expressão “forma-sujeito” é introduzida por L. Althusser (“Resposta a John Lewis”, in *Posições I*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978, p. 67): “Todo indivíduo humano, isto é, social, só pode ser agente de uma prática se se revestir da *forma sujeito*. A ‘forma sujeito’, de fato, é a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente de práticas sociais” (Pêcheux, 2009, p. 150).

discursiva é heterogênea, cujo traço marcante é a contradição, que lhe é constitutivo” (INDURSKY, 2005, p. 08).

O entendimento de Indursky (2005) ressoa o entendimento de Serrani (1994, p.89), para quem as formações discursivas “são condensações de regularidades enunciativas no processo – constitutivamente heterogêneo e contraditório – da produção de sentidos pelo e no discurso, em diferentes domínios do saber”. As formações discursivas são entendidas como espaços de reformulação-paráfrase contraditórios neles “próprios”.

É no nível do intradiscurso que é importante analisar a heterogeneidade mostrada (Authier-Revuz, 1984). Já as paráfrases são do nível do interdiscurso, ressoam significativamente na verticalidade do discurso e concretizam-se na horizontalidade da cadeia por meio de diferentes realizações linguísticas.

Serrani (2001, p. 47) afirma que dada a primazia da heterogeneidade constitutiva do discurso e do sujeito, estudos posteriores de discursividades consideraram as formações discursivas como redes de memória e filiações histórico-discursivas de identificação (COURTINE, 1981; PÊCHEUX, 1990b; AUTHIER, 1995).

Sobre o trabalho com a noção de formação discursiva, Serrani (1998b, p. 150) afirma:

Operar com a noção de formação discursiva possibilita elaborar hipóteses explicativas sobre significações diferentes das “mesmas” palavras, conforme a posição em que elas sejam ditas, conforme as filiações de memória discursiva do enunciador. Em toda escolha lexical e morfossintática há uma dimensão que é consciente ou pré-consciente, mas há uma outra dimensão que é inconsciente e que escapa ao controle do sujeito, pois depende de condicionantes e fatores de natureza não apenas cognitiva.

Em suma, após algumas reflexões, ao adotar o conceito de formação discursiva, o analista do discurso deve considerar que a ideologia é o eixo do processo discursivo, além de levar em conta que “é do encontro do sujeito, da linguagem e da história que vai ser possível estabelecer as diferentes posições-sujeito e inscrevê-las em uma ou mais formações discursivas” (INDURSKY, 2005, p. 10). Dito de outro modo, a formação discursiva abriga esse espaço de tensão, de contradição, de alteridade e de diferença.

Tomando a linguagem em funcionamento, os efeitos de sentido produzidos a partir das condições de produção do discurso e o sujeito da enunciação, mobilizo o mosaico constitutivo e constituinte do processo discursivo pecheutiano, o das formações imaginárias, discursivas e ideológicas, para explicar sua relação com minha pesquisa.

Pêcheux (1997, p. 83), embasado nas condições de produção, “nas circunstâncias dadas” da produção do discurso, desenvolve o conceito de formações imaginárias – para ele é a projeção de imagens (representações) de si próprio e do outro no processo discursivo, um jogo de imagens entre interlocutores no processo discursivo. O sujeito se insere nesse jogo de imagens (“Quem sou eu para lhe falar assim?/ Quem é ele para que eu lhe fale assim?/ Quem sou eu para que ele me fale assim?/ Quem é ele para que me fale assim?”) em relação a sua própria posição e à posição do outro.

Coracini (2000, p. 154), embasada na psicanálise para enunciar do processo de ensino-aprendizagem, afirma que “a construção da imagem advém de um espelhamento, assim o sujeito se vê no outro e pelo outro”, isto é, o sujeito, mesmo quando aparentemente constrói uma imagem do outro, é a imagem de si que busca e deseja construir ou proteger.

A existência das formações imaginárias está pressuposta na relação entre esta pesquisadora/professora/ex-coordenadora do Pibid – espanhol e os professores de espanhol em e pré-serviço (participantes desta pesquisa) que atuaram no programa. Nesse sentido, interessa-me investigar, a partir dos dizeres desses participantes, quais formações imaginárias (representações) são construídas, qual o lugar que eles atribuem a si e ao outro (coordenador, aluno etc.) e compreender quais formações imaginárias emergem de seus processos discursivos.

Embasadas em Pêcheux (1997), Brito e Guilherme (2017, p. 118) afirmam que os professores representam seus lugares nos processos discursivos, deixando vir à tona as formações imaginárias que funcionam designando os lugares que eles atribuem a si e ao outro, a imagem que fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro. Assim, essas representações, nesta pesquisa, contribuem para a compreensão da discursividade construída sobre o Pibid e o ensino-aprendizagem de língua espanhola, porque “nos permite questionar os sentidos que se cristalizam e se naturalizam assumindo efeito de verdade e impondo, desse modo, lugares sócio-históricos” para os professores de espanhol pré e em-serviço.

Tendo percorrido sobre os conceitos da Análise do Discurso de linha francesa que embasam esta pesquisa, na seção seguinte, passo a discorrer sobre a Análise Dialógica do Discurso.

2.3. ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO

Nesta seção, discorro sobre acerca da Análise Dialógica do Discurso, ADD, que é um termo cunhado por Beth Brait. Essa autora, em seu artigo intitulado “Análise e teoria do discurso”, no livro “Bakhtin: outros conceitos-chave”, sustenta que o conjunto das obras do Círculo de Bakhtin motivou o nascimento de uma análise/teoria dialógica do discurso.

Brait (2018, p. 10) afirma que não é possível fazer uma definição fechada do que seria essa análise/teoria dialógica do discurso uma vez que

[...] esse fechamento significaria uma contradição em relação aos termos que a postulam, é possível explicitar seu embasamento constitutivo, ou seja, a indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável, e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas. Mas ainda, esse embasamento constitutivo diz respeito a uma concepção de linguagem, de construção e produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados.

Segundo Brait (2018, p. 24), na obra “Problemas da poética de Dostoiévski”, de Bakhtin, está todo o pensamento do Círculo e sua forma de conceber a linguagem e de enfrentar a complexidade do discurso. Essa autora ainda afirma que é por meio dessa obra que é possível “reconhecer um procedimento analítico essencial para uma teoria/análise dialógica do discurso: chegar a uma categoria, a um conceito, a partir da análise do *corpus* discursivo, dos sujeitos e das relações que ele instaura”. Um exemplo é a polifonia: Bakhtin não tinha esse conceito e foi a partir dos textos de Dostoiévski que ele foi formulado e discutido.

Assim, Brait (2018, p. 24) destaca que uma das características de uma teoria/análise dialógica do discurso é “não aplicar conceitos a fim de compreender um discurso, mas deixar que os discursos revelem sua forma de produzir sentido, a partir de um ponto de vista dialógico, num embate”, a partir do reconhecimento da não

transparência e da alteridade constitutiva da linguagem e da multiplicidade de discursos que se confrontam em uma arena.

Nessa via, uma teoria/análise dialógica do discurso, ao enfrentar a linguagem e reconhecer seu papel fundamental na constituição dos sujeitos históricos, “se reveste necessariamente da ética proposta pelo Círculo e da possibilidade e necessidade de lidar com vários campos do conhecimento” (BRAIT, 2018, p. 24).

Conforme aponta Fiorin (2016, p. 14), não é fácil ler a obra de Bakhtin, ele não elaborou uma obra didática com os conceitos acabados e definidos. Ao contrário, ela é marcada por uma visão filosófica que considera a diversidade, o inacabamento, a heterogeneidade, o dialogismo, o que a torna complexa e difícil, pois “não há nela uma teoria facilmente aplicável nem uma metodologia acabada para a análise dos fatos linguísticos e literários”. “Muitos dos seus textos eram manuscritos ainda não concluídos, eram rascunhos.”

Além da complexidade do pensamento bakhtiniano, a história das publicações de suas obras acentua essa complexidade, pois “há dois problemas: obras que lhe são atribuídas, mas foram publicadas em nome de outros autores, e textos que vieram à luz postumamente” (FIORIN, 2016, p. 14). Cumpre ressaltar, neste instante, que não me atarei ao debate sobre autorias neste trabalho, visto que não se trata do escopo do trabalho. Lanço mão das assinaturas que constam das edições utilizadas, sem qualquer alteração. Fato é que, por vezes, a autoria das publicações é atribuída entre os integrantes do Círculo de Bakhtin, constituído por Bakhtin, Volochinov, Medvedev e outros participantes, que era, conforme descreve Faraco (2009, p. 13), “um grupo de intelectuais, de diversas formações, interesses intelectuais e atuações profissionais (um grupo multidisciplinar)”.

Apesar da complexidade, reconheço e considero a relevância e a pertinência do pensamento bakhtiniano para esta tese na área da linguagem levando-se em conta a historicidade, os sujeitos e o social. Portanto, é pela e na linguagem que me apoio na arquitetônica bakhtiniana, de forma responsiva e responsável, pela perspectiva dialógica, para enunciar sobre o Pibid, a língua espanhola e a formação de professores, assumindo o compromisso ético com o meu objeto de pesquisa e meu lugar de sujeito histórico.

Neste trabalho, a adoção da ADD se justifica porque as contribuições bakhtinianas para uma teoria/análise dialógica do discurso, sem configurar uma proposta fechada e linearmente organizada, conforme destaca Brait (2018, p. 29, grifos no original), “constituem de fato um corpo de conceitos, noções e categorias que especificam a **postura dialógica** diante do **corpus discursivo**, da metodologia e do pesquisador”.

[Digite aqui]

Em suma, nesta tese, mobilizo os conceitos de sujeito, língua(gem), enunciado, enunciação, dialogismo e polifonia. Tomando a linguagem como lugar de produção de conhecimento, empreendo a teoria/análise dialógica do discurso a partir dos depoimentos dos professores de espanhol pré e em-serviço, que se constituem sujeitos participantes desta pesquisa, a fim de compreender como o Pibid é discursivizado por essas instâncias enunciativas, em quais inscrições discursivas se inscrevem para enunciar sobre o Pibid e a incidência desse programa no que tange à sua formação.

Tendo finalizado essa breve explicação sobre a ADD e sua relação com esta pesquisa, passo, a seguir, a discorrer sobre os conceitos de sujeito e de língua(gem). É para isso que está reservada a seção 2.3.1.

2.3.1. Sujeito e língua(gem)

Em “Marxismo e filosofia da linguagem”, Bakhtin/Volóchinov (2014, p. 14) aborda a natureza real dos fatos da língua como fato social, objeto da comunicação e, portanto, que valoriza a fala, a enunciação, e afirma sua natureza social, já que a fala está atrelada às condições da comunicação, as quais, por conseguinte, estão relacionadas às estruturas sociais. Para ele, a palavra é a “arena onde se confrontam os valores sociais contraditórios; os conflitos da língua refletem os conflitos da classe no interior de um mesmo sistema”. Considerando que “todo signo é ideológico, a ideologia é um reflexo das estruturas sociais, assim, toda modificação da ideologia encadeia uma modificação da língua” (p. 15). Isso se deve porque “a palavra é o signo ideológico por excelência” (p. 16). A palavra é ideológica e se realiza socialmente na luta de classes.

Cabe ressaltar que, na ADD, conforme afirma Faraco (2009, p. 47), os termos ideologia¹⁵, ideológico e ideologias não são mobilizados com sentido negativo. Ideológico é mobilizado em dois sentidos: para afirmar que todo enunciado emerge em uma esfera de uma das ideologias (em áreas de atividade intelectual, como artes, ética, política, filosofia) e para expressar uma posição avaliativa (não há enunciado neutro). Portanto, todo signo reflete e refrata a realidade, construindo várias interpretações (refrações) dessa realidade, sujeita aos critérios de avaliação. Dito de outro modo, o signo incide em uma realidade gerando efeito na discursividade.

¹⁵ Em Pêcheux (2009), a ideologia tem o sentido de “mascarar o real”. Além de ser considerada uma prática que tem como eixo propulsor a luta de classes subjulgada pela ideologia dominante.

Para Bakhtin, a dimensão axiológica do signo significa que “não há, nem pode haver enunciados neutros” (FARACO, 2009, p. 25). Todo enunciado é situado em um contexto sócio-histórico-cultural, expressa valores (tem sempre uma dimensão avaliativa) e “é sempre um ato responsivo, isto é, uma tomada de posição neste contexto”.

“O signo é, por natureza, vivo e móvel, plurivalente; a classe dominante tem interesse em torná-lo monovalente” (FARACO, 2009, p. 15). Não é difícil de entender esse desejo da classe dominante, pois, relacionando esse dizer ao ensino, é recorrente esse desejo de formatação; algumas palavras, ou seja, signos ideológicos corroboram essa afirmação, tais como padronização e normatização, mobilizadas em alguns materiais didáticos nos ambientes institucionais a fim de engessar e colonizar o processo de ensino-aprendizagem de línguas visando a transformar professores e alunos em *corpos dóceis* (FOUCAULT, 2004) para atender/servir aos interesses hegemônicos das classes dominantes.

Cumprir resgatar, neste instante, que as condições de realização do Pibid não são as mesmas para todos os subprojetos, pois há hierarquias no próprio programa, enunciadas, por exemplo, nos editais, quando se referem às disciplinas como áreas prioritárias e áreas gerais. Desse modo, as áreas gerais assumem uma importância secundária no programa. Além disso, há diferenças de condições para o funcionamento do Pibid nas escolas.

Assim, nos depoimentos dos participantes desta pesquisa, considero, segundo a perspectiva bakhtiniana, que a unidade de base da língua é a enunciação, um elemento do diálogo, compreendida como réplica do diálogo social. Portanto, Bakhtin define a língua “como expressão das relações e lutas sociais, veiculando e sofrendo o efeito dessa luta, servindo, ao mesmo tempo de instrumento e de material” (FARACO, 2009, p. 17). Haja vista que a alteridade, o *outro*, ocupa um lugar de destaque na arquitetura bakhtiniana, porque o locutor (o *eu*) enuncia em função do interlocutor (do *outro*) e é pela e na linguagem, ao compreender o discurso, que o interlocutor ocupa uma posição ativa em relação ao locutor, pois “toda compreensão é prenhe de resposta” (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Nas palavras de Bakhtin (2014, p. 117), é na e por meio da linguagem, na palavra como expressão de *um* em relação ao *outro*, que emerge a noção de discurso. Nas palavras do próprio Bakhtin, “através da palavra, defino-me em relação ao outro, em última análise, em relação à coletividade” (2014, p. 117).

Para Bakhtin (2012), viver e estar no mundo implica que o ato responsivo do ser inclui não só a resposta, mas também colocar-se em relação a, o *eu* em relação ao *outro*, ao mundo, o que implica também uma responsabilidade, que é inerente ao ato e revela uma posição do sujeito, uma assinatura. Portanto, não há *álibi* para a existência, é uma assinatura sem *álibi*. Dito de outro modo, “cada sujeito tem que responder pelos seus atos, sem que haja uma justificativa a priori, de caráter geral, para seus atos particulares.” (SOBRAL, 2018, p. 104).

A linguagem se realiza como **enunciado** na **interação verbal** (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2014, p. 127, grifos no original). Por conseguinte, a enunciação está ligada às interações sociais, agregadas aos aspectos históricos, culturais e ideológicos nas diferentes esferas enunciativas da sociedade.

Quanto ao conceito de sujeito na perspectiva bakhtiniana, é um indivíduo organizado socialmente, sujeito (real ou presumido), que sempre se dirige ao *outro*, ao auditório social. Assim, esse sujeito se constitui nessa relação do *eu* com o *outro*. Nas palavras de Bakhtin (2003, p. 378):

Tomo consciência de mim mesmo através dos outros, é deles que eu recebo as palavras, as formas, a tonalidade que formam a primeira imagem de mim mesmo. Só me torno consciente de mim mesmo, revelando-me para o outro, através do outro e com a ajuda do outro.

O sujeito bakhtiniano é dialógico, pois é no interior da multiplicidade de vozes e da dialogização que se constitui, melhor dizendo, “como a realidade linguístico-social é heterogênea, nenhum sujeito absorve uma só voz social, mas sempre muitas vozes”. Portanto, nessa perspectiva, ele “não é entendido como um ente verbalmente uno, mas como um agitado balaio de vozes sociais e seus inúmeros encontros e entrechoques” (FARACO, 2009, p. 84).

Para o Círculo, conforme aponta Faraco (2009, p. 86-87), o sujeito é social e singular de ponta a ponta, pois considera que é social porque “a origem do alimento e da lógica da consciência é externa à consciência” e singular porque “os modos como cada consciência responde às suas condições objetivas são sempre singulares, porque cada um é um evento único do Ser.”

O sujeito é intrinsecamente povoado por uma multiplicidade de vozes e consciências de outrem no limiar da interação verbo-social de maneira plenivalentes (“isto é, plenas de valor que mantêm com as outras vozes do discurso uma relação de

absoluta igualdade como participantes do grande diálogo”) (BAKHTIN, 2010, p. 4) e equipolentes (“são consciências e vozes que participam do diálogo com as outras vozes em pé de absoluta igualdade”) (BAKHTIN, 2008, p. 5).

Depois de apresentar as concepções de sujeito e linguagem constitutivos da ADD, abordo, na continuação, os conceitos de enunciado e enunciação.

2.3.2. Enunciado e enunciação

Nesta pesquisa, mobilizo o conceito de enunciado, pois entendo que este é a unidade real da comunicação discursiva, porque a existência do discurso está condicionada às enunciações concretas – o “discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir” (BAKHTIN, 2003, p. 274).

Assim, tomar o enunciado no processo de ensino-aprendizagem de línguas, a partir da perspectiva bakhtiniana de linguagem, permite-me afirmar que “aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas)” (BAKHTIN, 2003, p. 283). Por esse viés, construir enunciados significa construir também a capacidade de tomar uma posição responsiva no seu *existir evento*. Dito de outro modo, conforme afirma Lebrun (2008, p. 58), “falar supõe poder enunciar-se, estar em condição de engajar-se em sua fala, assumir sua responsabilidade”.

Como já enunciado, e nas palavras de Bakhtin (2003, p. 271), essas afirmações implicam dizer que

toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prene de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.

Dada a heterogeneidade linguístico-social, as muitas vozes que constituem um enunciado em múltiplas relações dialógicas permite-me afirmar, utilizando as palavras de Bakhtin (2003, p. 297, grifos no original), que

cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma **resposta** aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta”

no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição **definida** em uma esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc.

O enunciado, no processo discursivo, corresponde a um elo na corrente de outros enunciados, pois, segundo Bakhtin (2003, p. 371):

Não pode haver enunciado isolado. Ele sempre pressupõe enunciados que o antecedem e que o sucedem. Nenhum enunciado pode ser o primeiro ou o último. Ele é apenas um elo na cadeia e fora da cadeia não pode ser estudado. Entre os enunciados existem relações que não podem ser definidas em categorias nem mecânicas nem linguísticas.

Assim, o enunciado é a materialidade da enunciação, e a enunciação coloca essa materialidade em movimento, em funcionamento. “A enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2014, p. 116 - 117). Quem enuncia enuncia pensando no *outro*, em um auditório social, em um interlocutor, seja ele real ou imaginário. Bakhtin/Volóchinov (2014, p. 117, grifos no original) ressalta que “o mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um **auditório social** próprio bem estabelecido, onde se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc”. Nesse processo de alteridade, de comunicação do *eu* em relação ao *outro*, “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros; território comum do locutor e do interlocutor”.

“A enunciação é de natureza social, histórica e que, por isso, liga-se a enunciações anteriores e posteriores, produzindo e fazendo circular discursos” (BRAIT; MELO, 2018, p. 68). Nas palavras de Bakhtin/Volóchinov (2014, p. 126):

A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística.

Nesta pesquisa, compreendo que os professores de espanhol pré e em-serviço, em seus depoimentos, em suas enunciações, enunciam pensando no *outro*, em um interlocutor. Nesse processo de alteridade (com o interlocutor real ou imaginário), no momento da enunciação, o sujeito convoca vozes que o constituem e inscreve-se em uma determinada discursividade. No ensino-aprendizagem de língua espanhola, os sujeitos professores de espanhol pré e em-serviço enunciam a partir dos lugares institucionais

(escola, universidade) que ocupam, e os depoimentos desses professores, situados sócio-historicamente, são tomados a partir da compreensão que há várias vozes que constituem esses enunciados, ou seja, o enunciado, no processo discursivo, pressupõe um elo na corrente de outros enunciados, que o antecedem ou o sucedem.

Tendo apresentado os conceitos de enunciado e enunciação, passo a enunciar, na próxima seção, sobre dois conceitos fundantes para esta pesquisa: dialogismo e a polifonia.

2.3.3. Dialogismo e polifonia

Para a perspectiva bakhtiniana de linguagem, dialogismo e polifonia são conceitos basilares e ambos se deixam atravessar pela alteridade, pelo “*eu*” em relação ao “*outro*”. Em Bakhtin (1988, p. 88), temos que

a orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa.

Para Bakhtin, a língua tem a propriedade de ser dialógica. Conforme aponta Fiorin (2016, p. 21), “as relações dialógicas não se circunscrevem ao quadro estreito do diálogo face a face”. “O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados” (p. 22). Portanto, todo enunciado é dialógico. É essa via que Bakhtin (2003, p. 275, grifos no original) percorre ao afirmar que

os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela **alternância dos sujeitos do discurso**, ou seja, pela alternância dos falantes. Todo enunciado [...] tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa de outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão).

Dessa forma, todo enunciado constitui-se a partir de outro, é uma réplica a outro enunciado, uma resposta a enunciados anteriores que possibilitam respostas outras a enunciados futuros. Sinto-me impelida a esclarecer que tomo por enunciado, aqui, uma

fala verbalizada entre sujeitos reais (situados sócio-historicamente), um texto escrito, um poema, um artigo científico etc.

É importante ressaltar que “o falante não é um Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez” (BAKHTIN, 2003, p. 300). Por isso, o próprio objeto de seu discurso se torna uma arena de encontros e desencontros, um lugar de tensão, “um espaço de luta entre vozes, o que significa inevitavelmente que os enunciados são inevitavelmente o lugar da contradição” (FIORIN, 2016, p. 28).

Sobre as relações dialógicas na linguagem como espaço de interação verbal de projeções do “eu” em relação ao “outro”, Bezerra (2018, p. 194) afirma que

por sua natureza, o “eu” não pode ser solitário, um “eu” sozinho, pois só pode ter vida real em um universo povoado por uma multiplicidade de sujeitos interdependentes e isônomos. Eu me projeto no outro que também se projeta em mim, nossa comunicação dialógica requer que meu reflexo se projete nele e o dele em mim, que afirmemos um para o outro a existência de duas multiplicidades de “eu”, de duas multiplicidades de infinitos que convivem e dialogam em pé de igualdade.

Cabe destacar que, nesta pesquisa, além de conceber o discurso como efeito de sentidos, também o concebo a partir da perspectiva dialógico-polifônica. Os participantes desta pesquisa, sujeitos-enunciadores, quando enunciam, inscrevem-se em uma determinada posição enunciativa, na qual os seus dizeres estão povoados por dizeres outros, provenientes de outras formações discursivas. Assim, por não serem o “Adão bíblico”, a origem do dizer, os enunciadores, em seus dizeres (em seus depoimentos), revelam contradições, pois, na heterogeneidade constitutiva da enunciação e do discurso, isto é, nos discursos outros, há discursos e acentos valorativos, visões de mundo daqueles que enunciam que se contradizem.

Além do dialogismo, outro conceito que mobilizo é a polifonia, um termo que Bakhtin buscou no mundo musical. Polifonia, para Bakhtin, é “um universo em que todas as vozes são equipolentes”, como uma orquestra sinfônica, onde todas as vozes são igualmente importantes para o conjunto da obra.

Assim, a polifonia se define, segundo Bezerra (2018, p. 194-195), pela convivência e interação, em um mesmo espaço, de uma multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis, vozes plenivalentes e consciências equipolentes,

representantes de um determinado universo e marcadas pelas peculiaridades desse universo.

Neste trabalho, dialogismo e polifonia são princípios pertinentes que mobilizo porque entendo que os dizeres dos professores de espanhol pré e em-serviço são constituídos por uma multiplicidade de vozes anteriores a eles, ou seja, por não serem o “Adão bíblico”, a origem do dizer, esses enunciadores revelam contradições e conflitos em seus dizeres.

Depois de apresentar os princípios teórico-filosóficos da ADD, passo, a seguir, à proposta AREDA, instrumento teórico-metodológico e analítico mobilizado nesta pesquisa.

2.4. A Proposta AREDA

A proposta AREDA - Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos, construída pela professora Silvana Mabel Serrani, do Departamento de Linguística Aplicada (DLA), do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), é resultante do desenvolvimento do projeto “Identidade e Identificação Linguístico-Cultural: Funções da Segunda Língua na Constituição do Sujeito de Discurso”.

A gênese dessa proposta é “estudar fatores não cognitivos e processos identificatórios no processo de inserção em Segundas Línguas” (SERRANI, 1998a, p. 250) a partir de estudos de caso. Entretanto, apesar de Serrani (1999, p. 281) focar principalmente na situação de aquisição em imersão, essa proposta pode ser mobilizada em situações em que não há imersão na língua-alvo, como é o caso desta pesquisa e de outras (PRADO, 2017; NASCIMENTO 2020; COSTA, 2016) que mobilizaram esse aparato teórico-metodológico em suas investigações.

Para Serrani (1998b, p. 164-165), os processos identificatórios são fundamentais, pois incidem no modo de acontecimento da enunciação entendida como nexos sociais significantes. Assim, os resultados das pesquisas com enfoque discursivo, que mobilizam a proposta AREDA sobre representações de processos identificatórios nas relações de sujeitos com diversas línguas, podem contribuir com a pedagogia de línguas.

A proposta AREDA funda-se em uma abordagem transdisciplinar nos estudos da linguagem, constituída nos entremeios da Análise do Discurso e da Psicanálise. Adoto essa perspectiva em minha pesquisa, porque essas abordagens, nas palavras de Serrani (1998b, p. 143-144),

[...] têm contribuído para aprofundar a compreensão de processos estudados, e para problematizar conceituações e procedimentos metodológicos em mais de uma disciplina, a partir de perguntas provindas do campo aplicado. Implicações desse tipo de abordagem dizem respeito tanto ao domínio teórico, quanto a domínios diretamente ligados à prática do ensino-aprendizagem de línguas materna e estrangeira, da educação bilíngue, da tradução, da lexicografia aplicada, etc.

Nesta pesquisa, o foco é na discursividade acadêmico-institucional do Pibid espanhol, no ensino-aprendizagem e na formação de professores de espanhol (pré e em-serviço) neste programa. Dito de outra forma, focalizo a incidência do Pibid na constituição do professor (pré e em-serviço) de espanhol. Entendo que são os dizeres desses sujeitos que constituem suas inscrições discursivas sobre o Pibid. Consoante à perspectiva discursiva pecheutiana que trata o discurso como efeito de sentidos, a proposta AREDA, a partir dos depoimentos dos enunciativos, analisa “o funcionamento de ressonâncias em jogo no processo de enunciação” (SERRANI, 1998b, p. 151).

Na proposta AREDA, como em sua gênese, aos depoimentos abertos dos enunciativos é lançado um gesto de interpretação, a fim de compreender a incidência de aspectos discursivos no processo de enunciação em língua estrangeira ou sobre ela, no escopo das dimensões não cognitivas da relação do sujeito com as línguas estrangeiras (ou segundas línguas, ambas usadas com o mesmo valor semântico, abrangendo os diferentes contextos sócio-históricos de encontro com línguas e culturas outras).

Cabe destacar que, nesta pesquisa, os participantes enunciam em língua portuguesa. Nesse processo, os sujeitos professores de espanhol (pré e em-serviço), em seus dizeres, trazem à tona os efeitos de sentido, revelam filiações teóricas, relações de poder e suas “identificações subjetivo-discursivas (inconscientes e ideológicas), os modos de enunciar, as marcas de regularidades enunciativas” (SERRANI, 2001). Esses sujeitos discursivos são tomados por duas ilusões: de ser a origem de seu dizer e de controlar os efeitos de sentido do que diz. Nas palavras de Tavares (2011, p. 146), o processo de narrar sobre si mesmo “envolve a elaboração, construída sob a ilusão de que se possa ter uma identidade una, completa, estável”, e “enquanto uma construção languageira, é perpassada pela heterogeneidade constitutiva de todo o discurso”. É na tensão enunciativa que a discursividade sobre o Pibid espanhol é desvelada.

Serrani (1998b, p. 150) afirma que “o termo enunciar remete ao fato de que o que está em questão é produzir (e compreender/atribuir) efeito de sentidos”. Segundo ela, “em toda escolha lexical e morfossintática, há uma dimensão que é consciente ou pré-

consciente, mas há uma outra dimensão que é inconsciente e que escapa ao controle do sujeito”. Ao tratar do processo enunciativo na proposta AREDA, Serrani (1998b) afirma que, quando se toma a palavra, toma-se uma posição enunciativa, que dirá respeito a relações de poder e a processos identificatórios, decorrentes de filiações sócio-históricas e memórias preponderantes no (e constitutivas do) sujeito, pois linguagem e constituição subjetiva estão intimamente (inter)ligadas.

Do ponto de vista discursivo, o sujeito representa o mundo (e se representa) por imagens construídas na cadeia linguístico-discursiva ao falar. Na proposta AREDA, considera-se a interdependência entre os níveis do interdiscurso e do intradiscurso. Assim, assentados em Pêcheux (2008, p. 57), devemos compreender que ao lançarmos um gesto de interpretação, esperamos detectar “atos que surgem como tomadas de posição, reconhecidas como tais, isto é, como efeitos de identificação assumidos e não negados”.

No processo discursivo, trata-se de “analisar os implícitos de sentido na relação do sujeito com a segunda língua, mas sem considerá-los restritos somente à dimensão do querer dizer no nível da proposição” (SERRANI, 1998b, p. 157). Portanto, os níveis intradiscurso e interdiscurso são essenciais e interdependentes.

Dito de outro modo, na produção/compreensão de um sujeito, a interdependência entre a materialidade linguística e o processo discursivo se dá porque a primeira é da ordem do sistema da língua e só se realiza em processos discursivos (SERRANI, 1998b, p.145).

Na proposta AREDA, para a análise dos depoimentos dos sujeitos, aciono Serrani (1999, p. 287-288) e seu entendimento acerca do conceito de ressonância discursiva. Nas palavras da autora,

[...] quando entre duas ou mais unidades linguísticas específicas (itens lexicais, frases nominais) ou dois ou mais modos de dizer (construções indeterminatórias, de tom casual, causativas, e assim por diante), encontram-se ligados, produzindo o efeito de vibração mútua, tendendo a construir a realidade (imaginária) de um mesmo sentido.

Assim, a ressonância discursiva consiste na produção de sentidos pela repetição de construções sintático-enunciativas a partir dos modos de dizer. Portanto, a ênfase não está no conteúdo informacional do enunciador, mas em como é dito. É a partir da materialidade linguística que o analista do discurso vai lançar seu gesto de interpretação

e atribuir o sentido, podendo construir esquemas interdiscursivos (relações entre as construções) de repetibilidade, contribuindo para a representação do sentido no discurso.

Serrani (2001, p. 53) afirma que as ressonâncias discursivas são um caminho para estudar a processualidade enunciativa. Trata-se da obtenção de pistas com o fim de estudar a relação entre a produção linguístico-discursiva e a construção/interpretação social de sentidos.

Nesta pesquisa, adoto a proposta AREDA como dispositivo teórico-metodológico-analítico. Consoante aos pressupostos dessa proposta, um questionário com perguntas abertas foi elaborado. As perguntas desta pesquisa referiram-se à incidência do Pibid na constituição do professor de espanhol (pré e em-serviço), ao percurso deles no programa, às possíveis (re)significações do ensino-aprendizagem da língua espanhola, da escola pública, da universidade e do programa como política pública e educacional de formação de professores.

Quanto aos procedimentos para a coleta de dados, o questionário foi entregue aos participantes da pesquisa por e-mail e/ou pessoalmente, juntamente com as orientações/instruções quanto ao procedimento que deveriam adotar ao responder às perguntas. O recomendado foi que os enunciadore gravassem seus depoimentos quando estivessem sozinhos, a fim de que não fossem interrompidos, além de poderem escolher por qual pergunta começar a responder e optar pela que lhe parecesse mais estimulante. Apesar de gravarem os depoimentos quando sozinhos, dada a natureza da linguagem na perspectiva bakhtiniana, podemos afirmar que a enunciação, a palavra sempre se dirige de um *eu* para um *outro*, ou seja, o participante sempre se dirigia à pesquisadora, tomando-a como interlocutora imaginária, já que “há sempre um interlocutor, ao menos potencial” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2014, p. 16).

Quanto à entrega das questões, pode-se entregar o total das perguntas de uma só vez ou por partes. Nesta pesquisa, optei por entregar o conjunto completo de perguntas.

A orientação da proposta é que fossem disponibilizados gravadores de voz (mp3) aos participantes para que gravassem suas respostas/depoimentos. Entretanto, nesta pesquisa, os enunciadore foram orientados a usar aplicativos/gravadores em seus respectivos aparelhos de celular ou computadores para efetuar as gravações em áudio de seus depoimentos. Após uma consulta prévia, constatei que todos os participantes dispunham de tais aparelhos e, portanto, as gravações foram feitas com os celulares/computadores dos próprios participantes, não havendo necessidade de disponibilizar gravadores de voz.

[Digite aqui]

Segundo Serrani (1998b, p. 152), neste tipo de pesquisa, é comum encontrarmos dificuldade em conseguir enunciadores bi/multilíngues dispostos e aptos a realizar depoimentos subjetivos, ainda que possuam disponibilidade de tempo para realizá-los. No caso desta pesquisa, os depoimentos dos enunciadores não precisaram ser registrados em língua estrangeira e, felizmente, não tive problemas em encontrar enunciadores com o perfil delineado: professores de espanhol (pré e em-serviço) que tivessem atuado no Pibid – espanhol, respectivamente, como aluno bolsista (pibidiano) e professor supervisor.

A razão da facilidade em encontrar enunciadores para esta pesquisa pode estar relacionada às condições de produção nas quais a coleta de dados foi realizada, pois foi um período de muita tensão, no qual o programa sofria ameaças de ser extinto e, ainda nesse período, o Pibid foi suspenso por alguns meses e a quantidade de bolsas destinada a ele foi dividida com outro programa, o Residência Pedagógica. Foi nesse espaço de tensão, de indignação, de movências, de políticas linguísticas hegemônicas, de criação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), de ameaças a professores insufladas pelo então projeto “Escola Sem Partido”, que os enunciadores realizaram seus depoimentos para esta pesquisa.

Além das perguntas, os participantes receberam também orientações quanto aos procedimentos, que consistiam em prestar alguns esclarecimentos, tais como a prescindibilidade de identificação, a tentarem responder a todas as perguntas, a falar livremente sobre os temas abordados nas questões, a não se preocuparem com a ocorrência de possíveis repetições e/ou contradições, a não reeditarem as respostas já elaboradas, já que esta proposta não tinha como foco o conteúdo informacional, o que é dito, mas sim, como é dito, ou seja, os modos de dizer.

Nesse sentido, “voltamos *ex professo*, às ‘mesmas’ perguntas recorrentemente, mas sob formas modificadas para observar as ressonâncias discursivas em depoimentos diferentes sobre ‘o mesmo’ tópico” (SERRANI, 1998b, p. 153).

Na análise discursiva dos depoimentos, a noção de ressonância discursiva foi adotada a fim de fazer a triagem das regularidades enunciativas. Aos dizeres dos professores de espanhol (pré e em-serviço) do Pibid foi lançado um gesto de interpretação. A análise empreendida teve como eixo os efeitos de sentido produzidos na enunciação, desvelando a incidência do programa na constituição desses professores por meio de suas tomadas de posição, nas quais são reveladas suas posições ideológicas e subjetivas, suas inscrições discursivas, as relações de poder e suas filiações teóricas.

Tendo apresentado as orientações teórico-metodológicas que sustentam a realização desta pesquisa, a seguir passo a tratar do capítulo 3 desta tese, “História da construção e da constituição do *corpus*”, em que circunstancio e pormenorizo a história da configuração do

corpus, do perfil dos enunciadores-participantes e dos procedimentos de análise eleitos para tratar o *corpus* da pesquisa.

CAPÍTULO 3

HISTÓRIA DA CONSTRUÇÃO E CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

3. Introdução

Neste capítulo, primeiramente, apresento a história e a configuração do *corpus* desta pesquisa e suas condições de produção, o número de participantes e como foram contatados, o tipo de pesquisa realizada e os procedimentos de coleta e de análise dos dados embasados nos pressupostos teórico-metodológicos da proposta AREDA.

Posteriormente, informo o perfil dos 12 enunciadores-participantes da pesquisa: quatro professoras de espanhol em-serviço (professoras supervisoras) e oito professores de espanhol pré-serviço (licenciandos/pibidianos). Esses perfis foram construídos a partir dos depoimentos desses sujeitos enunciadores, coletados por meio da proposta AREDA. Na descrição dos professores de espanhol em-serviço e pré-serviço, revelo dados referentes à formação acadêmico-profissional e idade que tinham quando responderam ao AREDA. Apresento também o motivo da escolha pelo curso de licenciatura em Letras – Português/Espanhol e quando foi o primeiro contato que tiveram com a língua espanhola.

Por último, retomo alguns conceitos que balizam essa investigação e traço as categorias e os procedimentos de análise mobilizados no *corpus* desta pesquisa.

3.1. História da configuração do *corpus* da pesquisa

Este estudo se configura nos moldes da pesquisa de natureza qualitativa, porque não estou interessada em quantificar, trabalhar com dados estatísticos e fazer generalizações. Segundo Erickson (1989), uma investigação dessa natureza também é interpretativa. Assim, esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, descritiva-analítica e interpretativa porque preocupe-me em descrever, analisar e interpretar os dizeres dos professores de espanhol (pré e em-serviço) que compõem meu *corpus*.

Após a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia (CEP/UFU), os dados foram coletados pela proposta AREDA. Todos os procedimentos teórico-metodológicos circunscritos nessa proposta foram mobilizados. Os participantes gravaram os depoimentos por meio de seus próprios aparelhos celulares ou computadores, utilizando aplicativos ou *softwares* recomendados pela pesquisadora. Os depoimentos foram gravados sem a presença física da pesquisadora. Posteriormente, esses depoimentos foram transcritos e analisados, conforme explicado detalhadamente na seção 3.3, “procedimentos de análise do *corpus* da pesquisa”. O prazo para o envio dos depoimentos gravados em áudio foi estabelecido com cada um dos participantes. Eles

[Digite aqui]

foram informados que, após a transcrição, esses áudios seriam apagados/destruídos visando a resguardar a identidade dos participantes-enunciadores desta pesquisa.

Cabe informar que os participantes, professores de espanhol pré e em-serviço, foram contatados pela primeira vez e convidados a participar desta investigação por meio de uma mensagem de e-mail. Como esta pesquisadora já havia atuado como professora coordenadora do Pibid, possuía os endereços de e-mail dos participantes desde a época que participou do programa.

A coleta de dados foi realizada no período de maio a junho de 2018, sendo esses depoimentos das professoras de espanhol (em-serviço, professoras supervisoras) e dos professores de espanhol (pré-serviço, licenciandos, pibidianos), ex-participantes do Pibid – espanhol. Partimos do universo de uma universidade da região do Triângulo Mineiro, de oito professores de espanhol em-serviço (professores supervisores) e de 41 professores de espanhol pré-serviço (licenciandos/pibidianos). Todos esses profissionais foram convidados e, desses, analisamos os dizeres de quatro professoras de espanhol em-serviço de diferentes escolas e de oito professores de espanhol pré-serviço, todos egressos do Pibid. Ou seja, são ex-integrantes do Pibid, que atuaram no programa entre o período de fevereiro de 2013 e fevereiro de 2018.

Sendo esta uma pesquisa de abordagem qualitativa, o propósito deste estudo foi, durante a análise dos depoimentos, alcançar a profundidade de expressão de cada participante. Assim, considereei suficiente a obtenção dos depoimentos de ao menos 12 profissionais que atuam no Pibid espanhol para a composição do *corpus*, sendo oito depoimentos dos licenciandos (pibidianos) e quatro das professoras supervisoras.

Quanto à forma de obtenção desses depoimentos, esta professora pesquisadora elaborou perguntas abertas e elas foram entregues aos participantes visando à obtenção das respostas/declarações que constituem parte do *corpus* desta pesquisa. Além do fornecimento das perguntas abertas aos participantes, foram prestados alguns esclarecimentos (apêndice A) visando a alertá-los a não se preocuparem com a ocorrência de afirmações consideradas por eles próprios como contraditórias ou reiterativas. Eles foram informados que o objetivo da análise recai sobre os modos de dizer e não sobre o conteúdo informacional desses dizeres enunciados em seus depoimentos.

Os questionários (apêndices B e C) contêm 28 perguntas abertas que buscaram interpelar os participantes a enunciar sobre seu processo de formação e sobre sua participação no Pibid e, assim, revelar a incidência do programa na formação do

licenciado em Letras – Português/Espanhol, na sua constituição acadêmico-profissional como professor de espanhol (pré ou em-serviço).

Fundamentada na LA e nos estudos da Análise do Discurso (ADF e ADD), lancei meu gesto de interpretação sobre os depoimentos dos participantes. Como já detalhei, com esta pesquisa, tenciono compreender as inscrições discursivas, as quais os professores de espanhol (pré e em-serviço) revelam quando enunciam sobre o PIBID espanhol.

Tendo versado sobre a configuração do *corpus* desta pesquisa, delinheiro, a seguir, o perfil dos enunciadores-participantes desta investigação.

3.2. Perfil dos enunciadores-participantes da pesquisa

Nesta seção, apresento o perfil dos 12 participantes desta pesquisa a partir dos dados fornecidos por eles nos depoimentos coletados por meio da proposta AREDA. A seguir, traço o perfil das quatro professoras de espanhol em-serviço (professoras supervisoras).

3.2.1. Perfil das professoras de língua espanhola em-serviço (supervisoras)

Antes de me ater ao detalhamento do perfil das professoras, cumpre ressaltar que os nomes das enunciantoras-participantes da pesquisa a que terão acesso são fictícios e foram selecionados por esta pesquisadora. A escolha se justifica por serem nomes de grandes mulheres latino-americanas, porque são vozes do Sul e representam a resistência, a luta anti-hegemônica, anti-imperialista e decolonial. Além de serem nomes representativos para as participantes, a escolha foi uma forma encontrada para homenageá-las e mostrar meu reconhecimento pelo trabalho que realizam e pela tomada de posição política e ideológica. Dito de outro modo, pela tomada da palavra, da posição enunciativa, que diz respeito “a relações de poder e a processos identificatórios, decorrentes de filiações socio-históricas e memórias preponderantes no (e constitutivas do) sujeito” (SERRANI, 1998b, p. 162).

As quatro enunciantoras que participaram da pesquisa são:

Frida Kahlo (FK): Em 2018, estava com 31 anos e fazia oito anos que atuava como professora de língua espanhola. Concluiu o curso de Licenciatura em Letras – Português/Espanhol em três anos. Fez duas graduações. Na época em que forneceu o

depoimento estava fazendo pós-graduação. Atuou como professora supervisora de língua espanhola no Pibid por quatro anos. Seu primeiro contato com a língua foi por meio da visita de um vizinho que falava espanhol. Escolheu fazer o curso de Letras – Português/Espanhol pela curiosidade, pela difusão internacional do idioma, pelo número de falantes, pelo acesso à internet e para conhecer culturas do mundo hispânico, pessoas e lugares.

Mercedes Sosa (MS): Concluiu a graduação em Letras – Português/Espanhol em quatro anos e meio. O primeiro contato com a língua espanhola foi na universidade. Durante a graduação, atuou como monitora do idioma e ministrou oficinas. Optou pela língua espanhola por achá-la bonita e por não se identificar com a língua inglesa. Fez pós-graduação (especialização). Atuou como professora supervisora do Pibid espanhol por quatro anos. Em 2018, tinha 39 anos.

Rigoberta Menchú (RM): Concluiu a graduação em Letras – Português/Espanhol em cinco anos. Fez especialização e, em 2018, estava fazendo mestrado. Na época, tinha 29 anos. Atuou como professora supervisora do Pibid espanhol por três anos. Teve o primeiro contato com a língua espanhola na universidade. Decidiu fazer o curso de Letras – Português/Espanhol devido ao português; escolheu esse curso em detrimento da outra opção, Português/Inglês, por não se identificar com a língua inglesa.

Violeta Parra (VP): Concluiu a graduação em Letras – Português/Espanhol em quatro anos. Em 2018, havia concluído o curso havia, aproximadamente, dez anos e estava com 44. Seu primeiro contato com a língua foi em uma escola de idiomas, onde estudou espanhol por dois anos. Afirmou que se matriculou no curso de espanhol porque era secretária e sentia necessidade de falar um segundo idioma e por se identificar com a língua. Segundo ela, “apaixonou-se pelo idioma”. Não fez pós-graduação. Atuou como professora de língua espanhola por nove anos, sendo três deles como supervisora do Pibid espanhol.

Delineados os perfis de cada uma das quatro enunciadoras-professoras de espanhol em-serviço, percebo que:

- a) as quatro participantes são licenciadas em Letras – Português/Espanhol;
- b) o tempo para a conclusão da graduação variou de três a cinco anos;

[Digite aqui]

- c) a faixa etária das professoras era de 29 a 44 anos, em 2018;
- d) o período de atuação como professora supervisora do subprojeto espanhol no Pibid variou de três a quatro anos;
- e) três participantes tiveram o primeiro contato formal (em ambiente de aprendizagem) com a língua espanhola somente na universidade, uma delas teve acesso em escola de idiomas. Além do contato com a língua em ambiente de aprendizagem (sala de aula), uma enunciativa relatou que teve um primeiro contato informal por meio de um vizinho que falava espanhol;
- f) das quatro professoras, apenas uma não fez pós-graduação, duas fizeram especialização e uma delas estava fazendo mestrado na época em que os dados foram coletados. Além disso, uma delas iniciou o mestrado em 2018;
- g) uma professora relatou que o primeiro motivo de querer aprender a língua espanhola foi a curiosidade, além da escolha ser em função: da difusão internacional do idioma, do número de falantes, do acesso à internet, de conhecer diversas culturas do mundo hispânico, pessoas e lugares; duas disseram ter optado pela língua espanhola por não se identificarem com a língua inglesa e uma relatou que escolheu a língua espanhola por se identificar, “ser apaixonada por esse idioma”.

3.2.2. Perfil dos professores de língua espanhola pré-serviço (pibidianos)

A seguir, apresento o perfil dos oito professores de espanhol pré-serviço que atuaram no Pibid:

Alba: Tinha 22 anos. Ingressou no curso de licenciatura em Letras – Português/Espanhol em agosto de 2013, com 18 anos. Atuou no Pibid espanhol por dois anos, além de atuar também por quatro meses no subprojeto português. Decidiu fazer o curso de Letras por gostar da língua portuguesa e de literatura. A escolha pela habilitação em espanhol foi por não ter afinidade com a língua inglesa e porque a universidade exigia que os ingressantes tivessem um conhecimento intermediário desse idioma. Em 2018, iniciou o mestrado.

Carlos: Tinha 27 anos. Ingressou no curso de Letras em 2015. Atuou no Pibid – espanhol por um ano. Decidiu fazer o curso de Letras – Português/Espanhol porque sempre quis

[Digite aqui]

ser professor de espanhol. Seu primeiro contato com o idioma estrangeiro foi no Ensino Médio de uma escola pública, o que o motivou a escolher a licenciatura em Letras – Português/Espanhol.

Carmen: Tinha 23 anos. Ingressou no curso de Letras em agosto de 2014. Atuou no subprojeto espanhol já no seu primeiro semestre de curso. Além dele, teve experiência em outro subprojeto antes de ingressar no curso de Letras. Seu primeiro contato com a língua espanhola foi em uma escola pública, no Ensino Médio, durante um ano. Decidiu fazer o curso de Licenciatura em Letras – Português/Espanhol porque gostava da língua portuguesa e da espanhola. Além disso, queria ser professora.

Guadalupe: Tinha 21 anos. Ingressou no curso de Letras em agosto de 2014. Atuou no Pibid – espanhol por três anos. Teve vontade de atuar no Pibid – português, mas só atuou no Pibid – espanhol. Seu primeiro contato com a língua espanhola foi na universidade. Decidiu fazer Letras porque era uma área de que gostava, um curso que contemplava disciplinas com que ela tinha afinidade e também porque admirava a profissão docente.

Inmaculada: Tinha 30 anos. Ingressou no curso de Letras em 2013 porque sempre quis ser professora. Atuou no Pibid – espanhol como aluna bolsista por dois anos. Decidiu fazer o curso de Licenciatura em Letras – Português/Espanhol por não se identificar com a língua inglesa. Seu primeiro contato com a língua espanhola foi na universidade. Em 2018, quando participou desta pesquisa, já havia concluído o curso.

Juan: Tinha 31 anos. Ingressou no curso de Letras em 2015. Atuou no Pibid – espanhol por dez meses. Antes de ingressar na universidade, teve contato com a língua espanhola em uma escola de idiomas. Decidiu fazer o curso de Licenciatura em Letras – Português/Espanhol porque queria ser professor de espanhol.

María: Tinha 31 anos. Ingressou no curso de Letras em 2012. Atuou no Pibid – espanhol por quatro anos. Seu primeiro contato com a língua espanhola foi em sua primeira graduação. O curso de Licenciatura em Letras – Português/Espanhol foi sua segunda. Ingressou nesse curso para ter um conhecimento avançado da língua portuguesa.

Mercedes: Tinha 25 anos. Ingressou no curso de Letras em 2011. Atuou no Pibid espanhol por um ano e seis meses. Decidiu fazer o curso de licenciatura em Letras – Português/Espanhol porque admirava a língua espanhola e era um curso que tinha em mente cursar porque queria ser professora. Seu primeiro contato com a língua espanhola foi no Ensino Médio de uma escola particular. Antes de atuar no Pibid, participou do Programa de Educação Tutorial (PET). Em 2018, quando os dados foram coletados, já havia concluído o mestrado.

Delineados os perfis de cada um dos oito enunciadores-professores de espanhol pré-serviço, percebo que:

- a) dos oito participantes, quatro eram licenciados e os outros quatro licenciandos em Letras – Português/Espanhol;
- b) dos quatro licenciados em Letras, um havia iniciado o mestrado em 2018 e um outro já havia concluído;
- b) a faixa etária dos professores era de 21 a 31 anos;
- c) o ano de ingresso no curso de Licenciatura em Letras – Português/Espanhol foi de 2011 a 2015;
- d) o período de atuação como professor de espanhol pré-serviço (licenciando/pibidiano) no Pibid variou de seis meses a quatro anos;
- e) quatro professores tiveram o primeiro contato com a língua espanhola no Ensino Médio, dois na universidade, no curso de Licenciatura em Letras – Português/Espanhol, um em sua primeira graduação e um em escola de idiomas;
- f) o motivo da escolha pela licenciatura em Letras – Português/Espanhol ocorreu por várias razões: um por não se identificar com a língua inglesa, já que a outra opção de licenciatura em Letras seria Português/Inglês; um porque gostava da língua; um porque queria ter conhecimentos avançados da língua portuguesa; um porque admirava a profissão docente; dois porque queriam ser professores e outros dois porque queriam ser professores de espanhol.

Ressalto que os nomes dos enunciadores-professores de língua espanhola pré-serviço participantes desta pesquisa são fictícios e foram escolhidos por esta pesquisadora. Geralmente, esses nomes são de pessoas provenientes de países de língua espanhola. Nesta investigação, atribuí aos enunciadores apenas um nome simples, mas,

[Digite aqui]

em sua grande maioria, os nomes de pessoas de países de língua espanhola são nomes compostos, tais como Juan José, María Mercedes, Antonia María, María Jesús, entre outros.

3.3. Procedimentos de análise do *corpus* da pesquisa

Nesta seção, inicialmente, opto por retomar alguns conceitos que balizam esta pesquisa. Como analistas de discursos instauradores de processos enunciativos, lanço meu gesto de interpretação ao *corpus* alicerçada nas noções e conceitos da ADF e da ADD, definidos no capítulo 2. Assim, descrevo os procedimentos de análise empreendidos e apresento as categorias com as quais opero no *corpus* desta pesquisa.

Conforme já enunciado, a coleta de dados foi realizada a partir dos pressupostos teórico-metodológicos e analíticos da proposta AREDA. Após a coleta, os depoimentos foram transcritos segundo as convenções de transcrição (anexo A) escolhidas para esta pesquisa.

Meu olhar, meu gesto de interpretação para as transcrições, foi lançado levando-se em conta minha filiação à Análise do Discurso, disciplina de entremeio (ORLANDI, 2004) que me auxilia a compreender o funcionamento discursivo da linguagem.

Dessa forma, constituindo-me analista do discurso, busco os efeitos de sentido nas conjunturas enunciativas dos sujeitos-enunciadores participantes desta pesquisa: professores de espanhol pré e em-serviço.

Empreendi a análise de nosso *corpus* ciente de que a tarefa do analista de discurso é abordar a natureza de significação dos sentidos, ou seja, “constituir-se na dialética sujeitos-sentidos”, perceber as manifestações discursivas que emergem e suas circunscrições sócio-ideológicas (SANTOS, 2004, p. 109).

Antes de prosseguir, destaco que me embasei na proposta metodológica de Santos (2004), entendendo que a base nuclear para a análise do funcionamento discursivo está ancorada nas alteridades (sujeitos/sentidos). Assim, tomando alteridade por compreender essa relação estabelecida entre sentidos e sujeitos, os sentidos atribuídos aos depoimentos coletados foram feitos por um sujeito – passaram por uma “triagem”, “uma filtragem de sentidos” feita pelo sujeito/pesquisador analista do discurso, com base nas perguntas de pesquisa, nos objetivos e na hipótese da pesquisa.

Cabe destacar que, conforme aponta Santos (2004), temos que considerar as características de “movência”, “opacidade” e “alteridade” dos discursos, o que implica

[Digite aqui]

dizer que uma proposta metodológica fechada não seria condizente com os princípios da Análise do Discurso a que me filio. Portanto, minha intenção não é descrever um “modelo”, um “padrão” de análise, mas a de apenas apresentar meu percurso, os procedimentos empreendidos para avaliar o funcionamento discursivo do *corpus* desta investigação. Assim, em consonância com a natureza da Análise do Discurso, analiso o *corpus* desta pesquisa em sua constituição heterogênea e singular para compreender os efeitos de sentido construídos sobre a discursividade acadêmico-institucional do Pibid – espanhol nos depoimentos dos professores de espanhol pré e em-serviço.

Segundo Santos (2004), uma manifestação discursiva compreende duas instâncias: uma macroinstância e uma microinstância. A primeira situaria o discurso em sua conjuntura enunciativa. Nas palavras do próprio Santos (2004, p. 113):

A macroinstância partiria da perspectiva de uma explicitação das condições de produção de uma determinada manifestação discursiva. Tal explicitação envolveria: i) uma descrição das características históricas; ii) uma percepção do cenário social; iii) uma interpretação do lugar dos sujeitos nesse cenário; iv) um esboço da situação enunciativa instaurada e v) uma projeção de sentidos produzidos nessa conjuntura interativa.

Isso implica dizer que o analista de discurso deve considerar toda a conjuntura das manifestações discursivas e suas circunscrições sócio-históricas e ideológicas, a fim de delinear as “fronteiras discursivas do processo enunciativo” (p. 114). Dito de outro modo, os depoimentos dos sujeitos-enunciadores desta pesquisa foram analisados levando-se em conta as condições de produção nas quais foram produzidos. Dessa forma, os enunciados foram analisados a partir da materialidade linguística vinculada ao acontecimento (onde e quando foram produzidos) para que pudesse lançar meu gesto de interpretação para produzir sentidos e inscrições.

Nesse sentido, busco organizar e emoldurar os depoimentos coletados em consonância com a arquitetura da tese: balizada por seus objetivos, perguntas de pesquisa e hipótese. Início os recortes de análise considerados no escopo desta pesquisa a partir das regularidades, definidas por Santos (2004, p. 114) como

evidências significativas, observadas na conjuntura enunciativa da manifestação discursiva em estudo. Essas evidências aparecem como elementos de recorrência, de idiosincrasia enunciativa, ou ainda, de efeito provocado pela natureza de organização dos sentidos na enunciação.

Essa noção também é mobilizada por Achard (1999, p. 14). Esse autor toma a palavra como unidade simbólica, e afirma que para atribuir sentido a ela é “preciso admitir que suas repetições – essas repetições – estão tomadas por uma regularidade”.

Nesse sentido, “a regularização se apoia necessariamente sobre o reconhecimento do que é repetido” (ACHARD, 1999, p. 16), admitindo o jogo de força simbólico no processo discursivo exercido no reconhecimento do mesmo e de sua repetição.

Além das regularidades, outra noção mobilizada nesta pesquisa é a de ressonância discursiva (SERRANI, 2001). Assim, interessa-me a ressonância discursiva e as regularidades identificadas, mas sobremaneira alguns elementos que Serrani (2001, p. 40, tradução minha) destaca como basilares na análise:

- a) Itens lexicais de uma família de palavras ou itens de diferentes raízes lexicais apresentados no discurso como semanticamente equivalentes;
- b) construções que funcionam parafrasticamente;
- c) modos de enunciar presentes no discurso (tais como o modo determinado e o modo indeterminado de enunciar; o modo de definir negações, ou por afirmações mobilizadas ou categóricas; modos de acréscimos contingentes através das incisivas, glosas etc.)

Depois da realização da triagem dos sentidos por meio das regularidades e ressonâncias discursivas nos depoimentos dos participantes, as matrizes foram construídas como síntese da macroinstância de análise do funcionamento discursivo do *corpus* em questão. Nas palavras de Santos (2004, p. 114), as matrizes são um “mapeamento de ocorrências das regularidades no topo do *corpus*, com vistas a uma organização distintiva da conjuntura discursiva da enunciação em análise”.

Assim, as matrizes foram compostas por sequências discursivas que “representam conjuntos de enunciados, recortados no escopo da manifestação em estudo, que sinalizam uma evidência por recorrência, particularidade ou efeito, e passam a construir unidades-base de análise” (SANTOS, 2004, p. 114).

Posteriormente, mobilizando todo o dispositivo teórico-metodológico e analítico para esta pesquisa, as sequências discursivas foram agrupadas segundo a natureza das regularidades enunciativas. A fim de didatizar minha análise, essas sequências foram organizadas em eixos de representação. A partir das sequências discursivas, mobilizadas como unidades de análise, passei ao procedimento de microanálise, que compreende o que Santos (2004, p. 113) chamou de “focalizadora de potenciais de significação dos sentidos no interior de uma manifestação discursiva”.

[Digite aqui]

Nessa segunda instância de avaliação, a microanálise, lancei meu gesto de interpretação ao *corpus*, levando em consideração as categorias teórico-metodológicas que possibilitam estudar essa complexidade da produção de linguagem: ressonância discursiva, interdiscurso e intradiscurso, memória discursiva e formação discursiva.

Atentei-me às sequências discursivas, observando “as inter-relações entre os sujeitos e os sentidos nos processos de significação das manifestações enunciativas” (SANTOS, 2004, p. 117). A partir da análise das sequências discursivas, pude inferir, pelas recorrências, como o Pibid é discursivizado pelos professores de espanhol pré e em-serviço, culminando em representações de sentidos as quais, conseqüentemente, desvelam as inscrições discursivas construídas por essas instâncias enunciativas quando enunciam sobre o programa. Além disso, delineei como essa discursividade incide nos processos de identificação dos professores de espanhol pré e em-serviço no que tange à sua formação.

Assim, a ressonância discursiva, mobilizada nesta pesquisa como categoria de análise, é entendida por Serrani (1998b, p. 161) como

a vibração semântica mútua, que tende a construir, no intradiscurso, a realidade de um sentido. As ressonâncias podem ser em torno de unidades específicas, como itens lexicais, ou em torno de modos de dizer, isto é, referem-se aos efeitos de sentido produzidos pela repetição de construções sintático-enunciativas.

Com o objetivo de instaurar a análise discursiva em busca dos efeitos de sentido produzidos pelas repetições de construções sintático-enunciativas, nos dizeres construídos pelos professores de espanhol pré e em-serviço quando enunciam sobre o Pibid, arrolei, também, os conceitos de intradiscurso e interdiscurso, já apresentados anteriormente.

A partir das ressonâncias discursivas mapeadas nos dizeres dos participantes e das condensações de sentido, observo como esses sentidos se constroem e, posteriormente, defino em quais formações discursivas os professores de espanhol pré e em-serviço se inscrevem quando enunciam sobre o Pibid.

A formação discursiva, além de abrigar o sentido, está atrelada às concepções de sujeito e de ideologia. Assim, dada a movência e a fluidez do sentido, este é constituído pela e na formação discursiva, em que as palavras, expressões e proposições são construídas.

Já os indivíduos são interpelados em sujeitos de seu discurso e identificam-se com uma ou mais formações discursivas. As razões da identificação escapam ao controle do sujeito e referem-se às memórias discursivas. Os professores de espanhol pré e em-serviço, quando enunciam em seus depoimentos, retomam essas memórias. Dito de outro modo, esses enunciadores quando enunciam em determinadas condições de produção, em seus contextos sócio-históricos e ideológicos, mobilizam discursos pré-construídos, assim as memórias discursivas são atualizadas no momento da enunciação, memórias provenientes de momentos históricos experimentados em função dos lugares/posições sociais por eles ocupados.

Cabe destacar que o termo identificação é mobilizado para fazer referência ao dizer, já a identidade é entendida como representação do ser, pois “na produção da linguagem, há sempre projeções imaginárias” (SERRANI, 2001, p. 36). Interessa-me saber os sentidos desse jogo de representações, ou seja, desvelar como os professores de espanhol pré e em-serviço representam o outro (Pibid, a língua espanhola, a escola, a universidade) e a si mesmos em seus dizeres.

Tendo explicitado a história da construção e da constituição do *corpus*, avanço para o capítulo 4, em que analiso os dados dos depoimentos das duas instâncias enunciativas: professoras em-serviço (supervisoras) e professores pré-serviço (pibidianos). Depois do capítulo 4, apresento as considerações finais desta pesquisa de doutoramento.

CAPÍTULO 4

DISCURSIVIDADE ACADÊMICO-INSTITUCIONAL DO PIBID – ESPANHOL

4. Introdução

Na introdução deste capítulo 4, devo pontuar como se deu a análise que ora apresento. A análise foi realizada com as instâncias-enunciativas professoras supervisoras e pibidianos, buscando-se responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Como o Pibid é discursivizado pelos licenciandos em Letras (pibidianos) – habilitação em português e espanhol – e pelas professoras supervisoras?
- 2) Quais são as inscrições discursivas construídas por essas instâncias enunciativas para enunciar sobre o Pibid?
- 3) Como essa discursividade incide nos processos de identificação dos participantes do Pibid no que tange à sua formação?

A partir dos depoimentos coletados por meio da proposta AREDA, dos dizeres das professoras supervisoras (professoras em-serviço) e dos pibidianos (professores pré-serviço), e após todo o procedimento metodológico realizado, conforme descrito no capítulo 3, apresento as representações construídas sobre o Pibid nas inscrições discursivas dos participantes, quando enunciam sobre o programa. Assim, busco compreender a relação dessas representações na incidência desse programa no que tange à constituição do sujeito-professor de espanhol pré e em-serviço e, no caso específico desta pesquisa, licenciandos do curso de Letras e professoras os quais atuam, respectivamente, como pibidianos e professoras supervisoras no programa.

Para tanto, lanço meu gesto de interpretação e análise, a partir dos sentidos que se instauraram por meio de seus dizeres, as representações construídas pelos pibidianos (professores pré-serviço) e pelas professoras de espanhol (em-serviço) sobre o Pibid, no funcionamento discursivo dos dizeres por eles enunciados em seus depoimentos. Análise a discursividade construída por essas duas instâncias-enunciativas (pibidianos e professoras supervisoras) quando enunciam sobre sua participação no Pibid e sobre seu processo de formação. Nos dizeres dos participantes, quando enunciam sobre o Pibid, as inscrições discursivas são atravessadas por discursos outros, dada a heterogeneidade constitutiva do discurso e dos sujeitos de linguagem nas representações que constroem sobre o programa.

Nessa via, procuro nos dizeres os efeitos de sentido, a fim de definir em quais formações discursivas se inscrevem esses participantes como pibidianos (professores pré-serviço) e professoras supervisoras (professoras em-serviço).

Antes de aprofundar a questão da análise, reitero que concebo a linguagem como opaca, da ordem da não transparência, e os enunciadores desta pesquisa como sujeitos efeito de linguagem, polifônicos, heterogêneos, cindidos, perpassados pelo inconsciente e constituídos no entrelaçamento da língua, da história e da ideologia.

São essas as premissas que ancoram a análise. Passo, a seguir, a avaliar os dizeres das professoras supervisoras.

4.1. Instância-enunciativa professoras supervisoras

A partir da macroanálise do *corpus*, identifiquei quatro representações que são intercambiáveis e se interconstituem, mas que puderam ser organizadas de forma a manifestarem algumas regularidades percebidas ao longo dos depoimentos:

- 1) o Pibid como (re)significação profissional;
- 2) o Pibid como (re)significação da universidade;
- 3) o Pibid como (re)significação da escola pública;
- 4) o Pibid como (re)significação político-identitária.

Passo, a seguir, à análise da primeira representação mapeada, “o Pibid como (re)significação profissional”.

4.1.1. O Pibid como (re)significação profissional

Nesta primeira representação, percebo que a (re)significação profissional das professoras supervisoras pelo e no Pibid, no funcionamento discursivo, é marcada pelos ditos no intradiscorso, no fio do dizer e, principalmente, pelos efeitos de sentido dos não-ditos. Assim, nos dizeres das enunciativas, emergem memórias discursivas do que é ser professor de espanhol e remontam indicativos da incidência do Pibid em sua constituição profissional.

Nas seguintes sequências discursivas (SD), a partir dos dizeres, percebo no funcionamento discursivo a alteridade constitutiva do sujeito da linguagem, a importância da interação do *eu* com o *outro* visando à constituição do sujeito social:

(SD01) **As PARTICIPAÇÕES em congressos, seminários, exposições,...**, eram constantes na universidade. Para mim **contribuiu imensamente com a minha prática docente e a minha formação intelectual.** (Violeta Parra)

(SD02) **Com o Pibid espanhol nós tivemos uma viagem para Brasília** para conhecer uma amostra, para **visitar uma amostra da Frida Kahlo** e de outras mulheres, outras pintoras **ÉH e/e** tivemos uma viagem, um congresso para/em Natal, só que na época era muito distante e eram muitos dias, então eu não pude participar. (Mercedes Sosa)

(SD03) Bom ,..., **nós realizamos** diversas atividades, por exemplo, exercícios, leituras, apresentações culturais, seminários, **sequências didáticas, escrevemos artigos, participamos de simpósios**, encontros, **eh trabalhamos de modo interdisciplinar**, elaboramos jogos, sarau, planejamentos, lemos e estudamos os PPPs, **participamos de oficinas**, passeios, revitalizamos aH rádio escolar... foram diversas atividades. (Frida Kahlo)

(SD04) Todos esses eventos que participei, muitos foram/foram todos muito ricos para o meu aprendizado, **éh conhecer, ver e assistir palestras, conhecer pesquisadores, eh conhecer outras linhas de pesquisa** o que/ que as outras universidades estão fazendo, até mesmo o que os outros Pibids estão fazendo, pelo [] também eu fui num congresso grande, congresso nacional do [] em Brasília. E... **ver o que/ que as outras universidades estão fazendo** e elas conhecerem o que a [] tá fazendo. Nós apresentamos, na época, um evento do [], outras universidades ficaram muito interessadas éh com essa atividade sabe, de trabalhar língua estrangeira desenvolvendo uma atividade de conversação. (Mercedes Sosa)

(SD05) Todas as professoras coordenadoras que trabalhei, SEEEEMPRESSE **nos incentivou a participar de exposições, congressos, encontros, seminários**, atividades mais próximas aos pibidianos e **IISSO resgatou, nós, professores supervisores, nos fez produzir, estudar, pesquisar, escrever, reescrever, voltarmos à universidade.** (Frida Kahlo)

Observo nos dizeres das duas primeiras sequências discursivas, que Violeta Parra (SD01) e Mercedes Sosa (SD02), quando indagadas a respeito da participação em atividades realizadas em contextos outros de aprendizagens, enunciam que esses espaços outros passam a fazer parte de seu cotidiano ao participarem do Pibid como professoras supervisoras, ou seja, irrompe no intradiscorso que, com o advento do Pibid, essas professoras se (re)significam profissionalmente porque passam a ocupar esses espaços e a se reconhecerem nesses lugares. Dito de outro modo, esse deslocamento físico parece incidir em um deslocamento epistemológico; é o sujeito social se reconstruindo, o sujeito professor supervisor nessa relação de alteridade (eu/outro) com esses espaços outros de aprendizagem, de interação verbal. Assim, o efeito de sentido produzido por esse professor ao participar desse espaço de interação verbal é o de que ele se (re)significa como sujeito-professor, pois, ao participar do Pibid, ele é um professor outro, um coformador, que tem esse papel outro de formar professores.

Frida Kahlo (SD 03), assim como Violeta Parra (SD 01) e Mercedes Sosa (SD 02), além de elencar a participação em simpósios e encontros, no seu dizer, enuncia também que as atividades realizadas só foram possíveis porque o Pibid parece ter propiciado esse espaço de enunciação e de interlocução para que isso acontecesse de forma coletiva, ou seja, esses dizeres indicam que, com o Pibid, o professor supervisor pode realizar atividades que não realizava antes. Entendo que, ao participar do programa, esse professor tem que se reinventar, aprender a trabalhar coletivamente. Assim, essa coletividade irrompe no intradiscorso, e, por estar colada nos dizeres, é marcada linguisticamente quando essa participante enuncia verbos na primeira pessoa do plural, “trabalhamos, participamos, escrevemos”. O efeito de sentido produzido é que esse professor parece ter encontrado um lugar para si, pois ele passou a trabalhar com uma equipe (professores pré-serviço, professor coordenador) de pesquisadores.

Fazendo referência ainda às marcas linguísticas e a esse deslocamento que o Pibid parece provocar e convocar nessas professoras, Mercedes Sosa (SD04), ao enunciar sobre atividades realizadas em contextos outros e ao ocupar esses espaços outros, mobiliza verbos no infinitivo (ver, conhecer, assistir) que parecem desvelar a movência, a (re)constituição profissional provocada pelo Pibid. Nesse sentido, pude perceber também que o verbo conhecer ressoa discursivamente, é uma repetição se constituindo na regularidade. Ao enunciar, na materialidade linguística, essa professora parece se apropriar do fazer científico: ela também é capaz de fazer pesquisa na sala de aula de língua estrangeira. Entretanto, mais do que apropriação do conhecimento e de parecer que ela encontrou seu lugar de pesquisadora, interdiscursivamente o que ela busca é ser reconhecida e valorizada profissionalmente, pois no não-dito emerge a memória do professor desvalorizado socialmente.

Portanto, nessas SD, quando as enunciantoras elencam as participações em lugares outros de aprendizagem, parecem apontar que o Pibid, ao propiciar tais participações, incide em sua constituição profissional. Entretanto, a voz preponderante desses enunciados me possibilita afirmar que é pelo e no Pibid que se (re)significam profissionalmente, porque esses dizeres colocam em batimento a formação imaginária da invisibilidade do professor, do profissional desvalorizado socialmente. Pelas ações realizadas com a equipe de pesquisadores do Pibid, projetam e constroem a imagem de um professor outro, objeto de desejo das professoras, aquele que deve e merece ser reconhecido socialmente.

Os dizeres de Frida Kahlo (SD05) são representativos de uma professora que estava em crise, pois o verbo resgatar, interdiscursivamente, dá indícios de que ela estava isolada na escola, à deriva, sem expectativas para desenvolver seu trabalho. Assim, esses dizeres me permitem afirmar que essa professora, a partir do Pibid, saiu desse lugar “auleiro” e ocupou lugares outros, (re)construindo sua identidade profissional. Ao participar do programa, intradiscursivamente, há indícios de que passa a se reerguer e a se enxergar como alguém capaz de (re)construir uma história diferente. Ela fala sobre si, mobiliza verbos que indicam uma movência, uma tomada de posição, além de ressaltar a incidência do programa em sua constituição docente, na sua identidade profissional: *“resgatou, nós, professores supervisores, nos fez produzir, estudar, pesquisar, escrever, reescrever”*.

Assim, o Pibid instaura essas experiências e vivências nas professoras, levando-se em consideração que enunciam do lugar discursivo de professora de espanhol em serviço, de escola pública, que socialmente não ocupa um lugar de prestígio, pois muitas vezes esses profissionais, especialmente, “as vozes do Sul” (MOITA LOPES, 2006), são professores de línguas estrangeiras marginalizados e discriminados na escola pelos próprios colegas de trabalho e pelos alunos.

Nessas SD, entendo que, apesar de no intradiscorso irromper o Pibid como espaço de aprendizagem em lugares outros, o não dito constitutivo desses dizeres acena para uma materialidade discursiva, que, via formação imaginária, revela que essas professoras procuram no e por meio do Pibid o reconhecimento profissional. No imbricamento do intradiscorso com o interdiscorso, percebo, a partir desses dizeres, que ao ocupar o lugar discursivo de professor de espanhol em-serviço, as enunciadoras tentam fazer emergir a construção da imagem de um professor participativo, atuante, engajado, pesquisador, que está em busca do conhecimento, que trabalha coletivamente e, por conseguinte, merece ser reconhecido profissionalmente.

Para explicar essa questão mais detidamente, aciono Bakhtin (2014, p. 117), que atesta que é na e por meio da linguagem, na palavra como expressão de *um* em relação ao *outro*, que as professoras deixam revelar a valorização almejada, ou seja, “através da palavra, defino-me em relação ao outro, em última análise, em relação à coletividade” (p.117-118). Assim, essas professoras supervisoras tomam a palavra, “território comum, do locutor e do interlocutor”, para se autodefinirem e, então, tentarem construir a imagem de um professor que merece ser valorizado e reconhecido socialmente pelos seus pares e pela coletividade.

[Digite aqui]

Para avançar, analiso as seguintes SD e os modos de dizer que irrompem no intradiscurso e que revelam nesses enunciados, por meio da repetitividade da palavra “parceria”, um *modus operandi* outro que o Pibid instaura nesses sujeitos:

(SD06) Sempre **tentei atuar** de forma que éh a gente pudesse **ser parceiro mesmo**, sem tentar impor nada, mas sim como **uma parceria mesmo**, de eles me ajudarem e eu ajudar a eles também, porque eu **acho que é uma troca de experiências**, né,..., do mesmo jeito que eu tenho coisas para passar para eles, eles também tinham muitas coisas para me ajudar, para passar para mim, então eu acho que foi muito satisfatória, e... **me fez crescer muito como professora, não só de espanhol, mas de uma maneira geral também**. (Rigoberta Menchú)

(SD07) /.../ então, acho que essa questão de ouvir e de **deixar também que o bolsista de iniciação trabalhe em parceria com a gente**, então acho que é isso. (Rigoberta Menchú)

(SD08) Bommm ,... eu me sinto muito feliz por participar do programa e **ser também construtora e produtora de conhecimento, junto com os diversos licenciaNdos** que se comprometeram com a proposta da educação, **além deee auxiliar as aulas curriculares, juntos**, nós tentamos inovar a proposta de trabalho com vídeos, saraus, exercícios, textos, jogos, apresentações, seminários. **Nós vivenciamos momentos de troca de experiências e saberes**, estudos e criação com o mesmo objetivo: melhorar a base da educação, ali,..., na sala de aula com os adolescentes. (Frida Kahlo)

(SD09) Bom, como eu disse, eu sempre gostei de ser **muito parceira** dos meus/ dos bolsistas de iniciação que atuavam comigo na escola, então **sempre** levei em consideração **MUITO** a opinião deles e **a gente dividia mesmo as tarefas**, né,..., **claro** que eu tomava a frente ali, mas eu **sempre** procurei éh fazer com que eles participassem também de todas as atividades realizadas, então tudo o que eu fiz, né,..., eu **nunca fiz sozinha**, na verdade, né,..., eles sempre estiveram comigo, né,..., foram **muito parceiros**, sempre tem um ou outro que,..., que a gente tem um pouco mais de dificuldade de trabalhar, mas na sua maioria, assim, sempre foram **muito parceiros**, né,..., me ajudaram muito né e **sem eles eu não teria feito nada do que eu consegui fazer**, nós não teríamos feito nada, se não fosse (*sic*) eles, **eu nunca fiz nada sozinha, sempre foi com a ajuda deles**. (Rigoberta Menchú)

Em todas as SD, as enunciativas, quando solicitadas a descrever as atividades realizadas entre elas e os pibidianos (bolsistas de Iniciação à Docência, professores pré-serviço), parecem revelar em seus dizeres o efeito discursivo da parceria, enfatizando a importância da alteridade e deixando-se afetar por essa parceria, marcada linguisticamente nos dizeres “*ser parceiro mesmo*”, “*uma parceria mesmo*”, “*deixar também que o bolsista de iniciação trabalhe em parceria com a gente*”, “*junto com os diversos licenciaNdos*”, “*muito parceira*”, “*a gente dividia mesmo as tarefas*”. Esses dizeres me ensejam, assim, a afirmar que o programa permitiu que tivessem um papel na escola, que (re)significassem sua profissão e se constituíssem um professor outro que tem que exercer a alteridade. Intradiscursivamente, há uma repetição que se transforma em uma regularização, podendo ser observada a repetibilidade das marcas linguísticas (“*parceira, parceiros, parceiros*”).

Rigoberta Menchú (SD09), em seus dizeres, atribui a possibilidade de se (re)significar profissionalmente e se constituir um professor outro em função dessa alteridade: “*sem eles eu não teria feito nada do que eu consegui fazer*”, “*eu nunca fiz*

[Digite aqui]

nada sozinha, sempre foi com a ajuda deles". Ainda que esse "nada" seja da ordem do imaginário e que a professora apague seu lugar nesse processo de alteridade, atribuindo aos outros o êxito de seu trabalho, pode-se perceber como o programa possibilita instaurar/proporcionar um lugar de alteridade nos processos pedagógicos. Ao promover esse lugar, entendemos que o programa, assim, pode incidir na (re)significação das professoras em relação ao papel que ocupam no cenário educacional.

Além da parceria evidenciada entre professoras supervisoras e pibidianos, nas seguintes SD pude observar, na materialidade linguística, a alteridade como manifestação da interlocução entre professoras supervisoras e professoras coordenadoras:

(SD10) **Todas as professoras coordenadoras que trabalhei, SEEEEMPRESSE nos incentivou (sic) a participar de exposições, congressos, encontros, seminários/.../.** (Frida Kahlo)

(SD11) **Todas as semanas nós nos reuníamos, uma vez com as professoras coordenadoras com o objetivo de dialogar sobre as nossas experiências em sala de aula,** as atividades que realizamos, conversávamos também sobre seminários, oficinas, realizamos apresentações, leitura de artigos, correção de artigo, de relato de experiência, revisão de resumos, apresentações, debates. Participamos também de minicursos e **recebemos DIVEEERSAS orientações de participação em congressos, seminários e elaboração de/de materiais para o Pibid.** (Frida Kahlo)

A partir dos dizeres das professoras supervisoras, em meu entendimento, a valorização da alteridade acena para um funcionamento discursivo de sujeitos, os quais, em suas enunciações, se inscrevem no discurso da falta de interlocução. No imaginário dessas professoras, essa falta foi suprida com o Pibid, por meio do apoio e da participação constante de uma equipe de pesquisadores que auxiliam e trabalham coletivamente com as professoras supervisoras. Ainda que apaguem os processos interacionais já vivenciados em suas histórias de ensino-aprendizagem de língua espanhola, a relação de alteridade vivenciada com as professoras coordenadoras (universidade) permite que essas histórias sejam (re)significadas e, conseqüentemente, o lugar profissional que ocupam. No intradiscurso, Frida Kahlo (SD10 e SD11) enfatiza essa interlocução das professoras coordenadoras mobilizando o advérbio "SEEEEMPRESSE" e do adjetivo "DIVEEERSAS".

Entretanto, apesar de tudo que o Pibid possa proporcionar às professoras de espanhol, ao participar do programa na posição de professora supervisora, conforme apresento a seguir, para Rigoberta Menchú (SD12) é tenso enunciar desse lugar discursivo:

(SD12) Minha participação no Pibid espanhol,..., eu acredito que foi satisfatória, eu,..., como eu já tinha dito também, já disse também,..., eu já tinha atuado como bolsista de iniciação à docência no período em que eu era graduanda, licencianda, então **eu conhecia bem a dinâmica do projeto, né,...,depois eu vi por um outro lado, que é o lado do supervisor,** que é um pouco mais complicado, mas que... eu achei que

[Digite aqui]

eu/ que eu... por todas as escolas que eu passei, eu **desenvolvi** bons projetos, né..., **acho que deixei uma boa gama de aprendizagem** para os meus alunos, eh **acho que pode auxiliar também os bolsistas de iniciação**. (Rigoberta Menchú)

Rigoberba Menchú (SD12), ao ser solicitada a descrever sua participação no Pibid, enuncia desse lugar outro (*eu vi por um outro lado, que é o lado do supervisor*), do lugar de professora supervisora, e mobiliza a palavra “*complicado*”. Entretanto, esse “*complicado*” não tem uma carga semântica negativa, pelo contrário, o efeito de sentido que pode ser percebido é o de que, ainda que na tensão, o programa provocou deslocamentos na professora (me fez crescer muito como professora).

Percebo, desse modo, que o Pibid se configurou como uma oportunidade dessa professora (re)significar sua vida profissional. Ao marcar linguisticamente seu dizer com “*acho que*” (“*acho que deixei uma boa gama de aprendizagem*”, “*acho que pode auxiliar também os bolsistas de iniciação*”, “*acho que é uma troca de experiências*”), noto que a professora se inscreve no lugar de desejo de ter ‘feito a diferença’ para os alunos que estavam sob sua supervisão, assim como o programa o fez em sua vida “*me fez crescer muito como professora, não só de espanhol, mas de uma maneira geral*”.

Com a participação no Pibid, ela é mais do que professora: é supervisora, formadora, educadora; seu espaço é muito maior com o evento de ter participado do programa. Essa professora, a partir de seus dizeres, permite-me afirmar que foi afetada pelo Pibid e passou a ocupar um lugar social outro: lugar de formadora de professores. Nesse sentido, o Pibid é um acontecimento discursivo que coloca em funcionamento o batimento da parceria entre a escola e a universidade, permitindo que o professor se (re)signifique profissionalmente.

Nessa SD, Rigoberta Menchú parece buscar um reposicionamento subjetivo. Percebo que, para essa participante, é tenso e conflituoso enunciar, pois, em sua enunciação, esse desconforto gerado por sua atuação no Pibid na posição de professora supervisora parece ter exigido o reconhecimento do ensino-aprendizagem de espanhol como espaço de “desaprendizagem” (FABRÍCIO, 2006), de uma tomada de posição outra, um reposicionamento quanto às “memórias congeladas” (RIOLFI, 2011) de sentidos que passam a incidir em sua memória discursiva, ou seja, ela se (re)significa profissionalmente porque é instada a não reproduzir práticas (modelos) vivenciadas na escola.

Parafraseando Tavares (2011, p. 144), a construção do sujeito professor de língua espanhola, ao longo de sua trajetória, ocorre por meio de operações de constituição que

se dão na relação de alteridade. Assim, é nessa relação de alteridade no Pibid que o professor supervisor se constitui. A constituição identitária “é considerada uma construção discursiva multifacetada e heterogênea, resultante das constantes e variadas identificações instauradas ao longo da vida” (TAVARES, 2011, p. 139). Segundo Tavares (2011, p. 144-145), essa constituição identitária é:

empreendida por meio de identificações instauradas com as imagens de outros professores, com os discursos que constituem sua formação, com os discursos que compõem uma memória discursiva sobre o que é ser professor, dentre outros. Ela também é fruto das experiências de ensino-aprendizagem que se vivenciou.

Entretanto, esse professor supervisor no Pibid se (re)significa profissionalmente e se reposiciona subjetivamente (“*complicado*”) porque precisa desconstruir imagens de professores ideais, modelos, padrões, e aprender a problematizar o que é ser professor de língua espanhola no Pibid, ou seja, sair do lugar de reprodução “a fim de que encontre outras formas de ser quem pensa e deseja ser” (TAVARES, 2011, p. 163).

Realizada parte da análise da representação do Pibid como (re)significação profissional, apresento, sob forma esquemática, um resumo do Pibid como espaço de interlocução.

Quadro 1: O Pibid como espaço de interlocução

| Instâncias de manifestação | Modos de dizer | Mecanismos enunciativos |
|--|---|--------------------------------|
| A interlocução em espaços outros de aprendizagem | <p>“as PARTICIPAÇÕES em congressos, seminários, exposições”</p> <p>“Com o Pibid nós tivemos uma viagem para Brasília (...) para visitar uma amostra da Frida Kahlo”</p> <p>“é conhecer, ver e assistir palestras, conhecer pesquisadores, eh conhecer outras linhas de pesquisa”</p> <p>“participar de exposições, congressos, encontros, seminários”</p> | Alteridade |
| A interlocução entre professoras supervisoras e pibidianos | <p>“uma parceria mesmo, de eles me ajudarem e eu ajudar a eles também, porque eu acho que é uma troca de experiências”</p> <p>“deixar também que o bolsista de iniciação trabalhe em parceria com a gente”</p> <p>“além deee auxiliar as aulas curriculares, juntos, (...)Nós vivenciamos momentos de troca de experiências e saberes”</p> | |
| A interlocução entre professoras supervisoras e professora coordenadora | <p>“Todas as semanas nós nos reuníamos, uma vez com as professoras coordenadoras com o objetivo de dialogar sobre as nossas experiências em sala de aula”</p> <p>“Todas as professoras coordenadoras que trabalhei, SEEEEMPRES nos incentivou a participar de exposições, congressos, encontros, seminários”</p> | |
| A interlocução com os pibidianos e os alunos da escola pública | <p>“eu desenvolvi bons proJEETos né..., acho que deixei uma boa gama de aprendizagem para os meus alunos, eh acho que pude auxiliar também os bolsistas de iniciação”</p> | |

Apresento, nas próximas SD, como o Pibid pode representar a possibilidade de se ocupar o lugar de professora na escola, ainda que não faça parte do quadro docente da instituição:

(SD13) Eu escolhi ser pro eh,...,trabalhar com o Pibid, **ser professora supervisora do Pibid espanhol**, até pra **iniciar minha carreira como professora**, ah ,..., pra gente conseguir emprego nas escolas estaduais você tem que ter um tempo de trabalho, quem tem mais tempo tem mais facilidade, como tinha acabado de me formar, eu não tinha tempo. Então pra conseguir aulas, por exemplo, de língua portuguesa era quase impossível né,..., eh nas escolas particulares eu já havia deixado currículo, e ainda não tinha sido chamada. Então, **foi uma oportunidade que surgiu: ser supervisora do Pibid**, e aí eu já juntei o útil ao agradável porque eu **gosto da/ da pesquisa, gosto do estudo, gosto da formação continuada**. (Mercedes Sosa)

(SD14) Eh,..., sobre meu objetivo maior ao participar do Pibid ,...Eh ,..., **eu acho que o primeiro/ o primeiro objetivo foi oh financeiro, mais ter uma renda, né... Eu estava desempregada na época, mas nunca ficou de lado o desejo de continuar estudando e de manter esse vínculo com a universidade**, eu queria MUITO **continuar participando de alguma forma, de estar dentro da universidade, de ter contato, grupos de pesquisa**,...eh e essa foi uma forma que, como eu disse antes, de unir o útil ao agradável, para mim é prazeroso continuar estudando, estar dentro da [], manter contato com os amigos, com os professores, isso foi muito importante para mim. (Mercedes Sosa)

Mercedes Sosa (SD13), quando solicitada a enunciar sobre sua decisão de participar como professora supervisora de espanhol no Pibid, revela que o programa deu a ela a oportunidade de iniciar a vida profissional (*“iniciar minha carreira como professora”*), uma oportunidade de se constituir professora (*“foi uma oportunidade que surgiu: ser supervisora do Pibid”*), ou seja, o Pibid deu a ela um lugar de professora de espanhol. Pude perceber, nos dizeres dessa professora, que ela teve dificuldades de conseguir aulas de língua portuguesa, pois era recém-formada (*“como tinha acabado de me formar”*). Portanto, como havia poucos professores de espanhol concursados na cidade onde realizei esta pesquisa na época, apenas dois recém-formados puderam participar de designações nas escolas estaduais para ministrar aulas de espanhol e, conseqüentemente, pleitear a vaga de professor supervisor do Pibid – espanhol. Devido à quase inexistência de professores concursados, após uma solicitação feita à Capes relatando a particularidade da disciplina de língua espanhola nas escolas públicas, os professores designados obtiveram a autorização para que pudessem atuar como professores supervisores do programa e viabilizar suas atuações nas escolas. Isso porque o professor de espanhol ministrava apenas duas aulas por semana, o que representava um salário baixo e a inviabilidade para o professor, não fosse a complementação do salário com a bolsa do Pibid. Nesse sentido, o Pibid deu a ela um lugar de professora de espanhol e de formadora, parecendo incidir na constituição profissional dessa professora na medida

em que representa a oportunidade de inserção no mercado de trabalho, de ter uma formação e de se constituir professora coformadora. Entendo que essa seja uma particularidade da área de espanhol no Pibid, ou seja, a oportunidade de proporcionar ao professor uma chance de estar na escola, mesmo não fazendo parte do quadro de professores dela.

Mercedes Sosa (SD14) estava desempregada quando iniciou sua participação no Pibid. Dadas as condições de produção de seus enunciados, percebo que a professora foi participar do programa interpelada pela questão financeira. Contudo, ainda que isso tenha sido um fator determinante, o Pibid incide na sua constituição profissional, na sua identidade como professora, na medida em que se vê como professora de espanhol. Nesses dizeres, percebo que a professora, ainda que desempregada, deixa marcado que o lugar do desejo não é apagado. Além da questão financeira, o Pibid representa o contínuo processo de formação desses professores, pois para esse sujeito, estar no Pibid é uma forma de manter o vínculo com a universidade e participar de atividades do meio acadêmico, ou seja, estar inserido em um programa de formação de professores que incide na sua constituição como sujeito professor.

Analiso, nas seguintes SD, que o Pibid, no funcionamento discursivo, nos dizeres das professoras, irrompe no intradiscorso pela discursividade do novo, da novidade.

(SD15) /.../,..., **Eu acho que o Pibid tem muito disso**, de/ de você **continuar estudando**, vendo conceitos, **vendo eh conteúdos novos, métodos de ensino** e etc. **Sempre produzindo algo novo**, conversando com/ **mantendo essa ponte entre a escola e a Universidade**, trazendooo,..., **os bolsistas são mais novos, né**,..., **trazendo ideias novas, uma outra visão de ensino e de aprendizagem também**. Então,..., foi por isso que eu escolhi ser professora supervisora do Pibid espanhol. (Mercedes Sosa)

(SD 16) Eu acho que pra um professor ser bolsista de supervisão do Pibid Espanhol, eu acho que ele tem que ter,..., primeiro disposição, né,..., disposição para trabalhar, porque a gente trabalha MUUUUITO...MUITO, MUITO, MUITO, eu sempre digo que eu acho que a gente trabalha mais que todos os outros professores, apesar da gente ter só duas aulas semanais ali, é um momento muito grande de preparação de atividades, então a gente gasta muito tempo preparando atividades, pensando numa atividade, né,..., porque eu acho que o mais difícil é pensar numa atividade pra trabalhar com os meninos, uma vez que a gente tem que ter sempre essa questão de ser dinâmico, né,..., senão a gente perde alunos ao longo do tempo, então acho que primeiro tem que ter disposição, né,..., tem que ter é... **acho que a capacidade de ouvir também, né**,..., **de aceitar as opiniões dos bolsistas de iniciação porque são muito importantes, eles tão na faculdade, estão ali fresquinhos, né**,..., **apesar de eu ter me formado há pouco tempo**, eles estão ali vivendo aquilo ali na faculdade, então **eles podem ter ideias que a gente não tem**, então acho que essa questão de ouvir e de deixar também que o bolsista de iniciação trabalhe em parceria com a gente, então acho que é isso. (Rigoberta Menchú)

(SD17) Bommm ..., eu me sinto muito feliz por participar do programa e ser também construtora e produtora de conhecimento, **junto com os diversos licenciandos** que se comprometeram com a proposta da educação, **além deee auxiliar as aulas curriculares, juntos**, nós **tentamos inovar a proposta de trabalho** com vídeos, saraus, exercícios, textos, jogos, apresentações, seminários. **Nós vivenciamos** momentos de troca de experiências e saberes, estudos e criação com o mesmo objetivo: melhorar a base da educação, ali,..., na sala de aula com os adolescentes. (Frida Kahlo)

[Digite aqui]

Nessas SD, essa discursividade do novo faz com que remonte discursos de uma retórica contemporânea, de uma sociedade da informação, de um sujeito moderno que busca o novo, a novidade em uma sociedade de consumo, fluida, que busca satisfazer suas necessidades na vida profissional.

Mercedes Sosa (SD15), em seus dizeres, marca em seu intradiscurso o novo, a novidade (“*Eu acho que o Pibid tem muito disso, eh conteúdos novos, sempre produzindo algo novo*”). Irrompe no intradiscurso uma regularidade, marcada pela repetibilidade do “novo”, no funcionamento discursivo. O efeito de sentido produzido por essa repetição, “*os bolsistas são mais novos né, ..., trazendo ideias novas, uma outra visão de ensino e de aprendizagem também*”, é de que só a formação pelo e no Pibid é reconhecida; esse sujeito apaga sua formação (toda a formação recebida na universidade) e, na materialidade linguística, enuncia que o novo chega até ele pelos pibidianos (bolsistas de Iniciação à Docência, professores pré-serviço).

Assim como Mercedes Sosa (SD15), Rigoberta Menchú (SD16) e Frida Kahlo (SD17) apagam e silenciam seu processo de formação. Entretanto, valorizam o processo de formação dos professores pré-serviço que estão sob sua supervisão: “*aceitar as opiniões dos bolsistas de iniciação porque são muito importantes, eles tão na faculdade, estão ali fresquinhos né*”. No entanto, o sujeito da linguagem não valoriza sua formação, “*apesar de eu ter me formado há pouco tempo*”. Ao mesmo tempo são os alunos da universidade (professores pré-serviço) que aportam “*novas ideias*” e com eles tentam “*innovar a proposta de trabalho*”.

Em meu gesto de interpretação, nessas SD analisadas, as professoras em-serviço (professoras supervisoras do Pibid espanhol), colocam em funcionamento o imaginário de desvalorização do professor, reconhecendo e enaltecendo, assim, a formação do outro, dos professores pré-serviço (pibidianos, bolsistas de iniciação à docência), em detrimento de sua própria formação. Nesse imaginário, e enunciando a partir das memórias discursivas que as constituem, (re)significam sua profissão, o lugar que ocupam como professoras de língua espanhola.

Nessas SD, as professoras supervisoras, ao se inscreverem na formação discursiva do novo, ao mobilizarem os mecanismos enunciativos de apagamento e de silenciamento, parecem não reconhecer seu processo de formação (pré-serviço e em-serviço), o uso da teoria aprendida no curso de Letras na prática docente.

Essa formação discursiva do novo, que nomeia o Pibid como esse “novo”, desvela a contradição constitutiva do sujeito da linguagem que não reconhece a sua formação, mas ao mesmo tempo legitima a formação do bolsista de iniciação (pibidiano/professor pré-serviço). A percepção da falta vem à tona pelo uso da conjunção “apesar”. Ao mobilizar essa formação discursiva, emerge nos dizeres dessas professoras a ideologia cristalizada de uma sociedade de consumo que faz circular o sentido de que o “novo” é melhor do que o que o antecedeu, apagando, inclusive, que esse “novo” é também constituído por esse outro que o antecedeu.

Assim, nesse movimento discursivo em torno do “novo”, no qual essa ideologia cristalizada se manifesta, as professoras supervisoras se identificam com esse “novo”, na medida em que buscam, via formação imaginária, a imagem do bom professor no “novo”, ser reconhecido como parte constitutiva desse “novo”, ser visto como pertencente, ou seja, membro desse programa, cujos sentidos residem na ordem de algo não antes vivenciado e experienciado e que traz para o sujeito um lugar de preenchimento das faltas que o constituem.

Cumpra salientar que esse discurso do novo, da sociedade da informação, parece escamotear, na materialidade linguística, uma voz preponderante que parece ser denegada: a importância da bolsa que recebem do Pibid e que incide em sua (re)significação profissional.

Apresento, a seguir, um quadro que resume a formação discursiva do “novo” construída pelas enunciantoras.

Quadro 2: A discursividade do “novo”

| Instâncias de manifestação | Modos de dizer | Mecanismos enunciativos |
|--------------------------------------|---|---------------------------------|
| Formação discursiva do “novo” | “vendo eh conteúdos novos” “sempre produzindo algo novo” “os bolsistas são mais novos né,..., trazendo ideias novas, uma outra visão de ensino e de aprendizagem também”. “de aceitar as opiniões dos bolsistas de iniciação porque são muito importantes, eles tão na faculdade, estão ali fresquinhos né” “apesar de eu ter me formado há pouco tempo” “eles podem ter ideias que a gente não tem” “tentamos inovar a proposta de trabalho” | Apagamento Silenciamento |

Além dessa inscrição na formação discursiva do “novo”, as professoras supervisoras se inscrevem em uma ilusão de completude quando solicitadas a enunciar sobre sua participação no Pibid. As seguintes SD demonstram isso:

(SD18) Eu acredito que a minha participação no Pibid, **além de ter acrescentado imensamente MUUUUITO conhecimento, EXPERIÊNCIA e realização profissional** ,..., também foi **de extrema importância para o meu aprendizado dentro e fora da sala de aula** ,..., tanto **para mim, né** ,..., quanto **para os alunos da escola**, quanto **paraaa é toda a equipe escolar** porque eles **viam com muito bons olhos os projetos** que nós éh **praticávamos**, que a gente,..., **colocávamos em prática dentro da sala de aula** e, principalmente, fora da sala de aula através dos nossos murais, levando conhecimento da língua espanhola **NÃO SÓ** para os alunos dentro da escola, mas para toda a equipe, os colaboradores de toda a escola também que trabalhavam lá. Eh **o Pibid, ele realmente, ele fez uma diferença imensurável** né, acredito que tanto para mim quanto **para todos os envolvidos**, foi um projeto, um programa que eu posso dizer queee não só para mim, mas **para todos os envolvidos** ,..., vou repetir novamente ,..., **foi um programa que REALMENTE deu certo, vai fazer FALTA se um dia acabar.** (Violeta Parra)

(SD19) Por que você optou por participar do Pibid espanhol? Éh ,..., Eu optei pra agregar conhecimento, **práticas, experiências**,..., **poder fazer a diferença**, como eu já falei, dentro e fora da sala de aula,..., **eh foi MUITO MAIS** do que isso pra mim,né,..., Participar do Pibid, durante esses 3 anos,..., **foi uma experiência** ,..., **IMENSURÁVEL, uma experiência**,..., que eu vou levar para pro resto da minha vida. (Violeta Parra)

(SD20) De forma geral como eu avalio o Pibid? A minha avaliação é muito positiva, **eu posso afirmar que foram os melhores anos de docência, quando eu participava do Pibid.** (Violeta Parra)

(SD21) **Eu investi muito no/no espanhol, me dediquei muito eh e o Pibid foi o retorno financeiro que tevee, financeiro, profissional, né**,..., **ser supervisora do Pibid é pra mim dá um status BOOOM, tem um status boom**,eh ,..., mas acabando, **tirando o Pibid não sobra muita coisa**, né, porque você assumir uma aula no sexto horário duas vezes por semana, ir à escola duas vezes por semana para dar uma aula é complicado, porque você tem as mesmas responsabilidades de um professor que dá 16 aulas, pode-se dizer, comparando que eu diga assim,..., participar de reuniões da escola, você precisa participar de 4 horas de reuniões, fazer módulos, né,..., se tem uma gincana você tem que trabalhar, falando de mim que levo muito a sério isso, eu participo, por exemplo, se tem uma feira, se tem uma festa junina, eu trabalho como o professor que tem 16horas, mas a remuneração é diferente. Então **o que fazia valer a pena a aula de espanhol, lecionar a língua espanhola na escola, era o Pibid. Sem o Pibid**, eu, hoje, eu digo que eu **não assumo, não assumiria 2 aulas no sexto horário.** (Mercedes Sosa)

(SD22) Como eu avalio o PIBID? Eu acho que o Pibid, na minha vida, foi de extrema importância,..., na minha vida profissional. Então,..., eu acho que,..., todas as pessoas que,..., principalmente, que estão na faculdade, né... **os/os licenciandos, devem/deveriam passar pela experiência do Pibid**, porque é o que **te dá a visão da sala de aula**, então **quando a gente tá na universidade, infelizmente, a gente não tem muito essa preparação pra a sala de aula, é uma coisa muito mais teórica, né**,..., e quando você tá na sala de aula você vê que não é bem aquilo, e **o Pibid te dá essa visão**, né,..., então você tá lá, tá na faculdade e tá lá na escola e... então **eu acho que o Pibid é muito importante**, eu acho que **todo mundo deveria ter a oportunidade de passar por essa experiência.** (Rigoberta Menchú)

Nos dizeres de Violeta Parra (SD18 e SD19), percebo que essa participante enuncia sobre o Pibid, sendo que os efeitos me remetem a sentidos de ufania. Ao mobilizar alguns adjetivos e advérbios como *“imensamente, MUUUUITO, extrema importância, imensurável”*, faz ressoar discursivamente um tom de deslumbramento acerca do Pibid, com esse excesso marcado na materialidade linguística, ou seja, com essa repetição de adjetivos e advérbios, o efeito de sentido produzido é que o Pibid parece não

[Digite aqui]

estar na ordem do dizível, parece não haver adjetivos para classificá-lo, valorizá-lo. O Pibid irrompe no intradiscurso como um programa capaz de abarcar o todo, atender às necessidades e aos anseios de todos, *“toda a equipe escolar, todos os envolvidos”*. Ela constrói em seu funcionamento discursivo um jogo de sentidos entre a completude e a falta, no qual, no imaginário do sujeito, o Pibid representa a completude e, a sua ausência, a falta: *“vai fazer FALTA se um dia acabar”*.

Violeta Parra (SD18), ao enunciar sobre o Pibid (*“o Pibid, ele realmente, ele fez uma diferença imensurável né”*), parece se inscrever em uma ilusão de completude, mobilizando a incisa *“ele realmente”* (o pronome “ele” junto com o advérbio de afirmação “realmente”) e reafirmando sua tomada de posição com o enunciado *“foi um programa que REALMENTE deu certo”*, o que acena para sentidos de um discurso em que há essa ilusão de completude. O efeito de sentido de *“fazer a diferença”* (SD19) parece referir-se à transformação almejada por esse sujeito do *devir*, e ainda significa que, com o trabalho realizado pela coordenação, pibidianos (professores pré-serviço) e professoras supervisoras, foi possível ter a visibilidade e alcançar a realização profissional; ao enunciar que o Pibid *“fez uma diferença imensurável”*, ela também se sente parte desse processo, sente-se responsável pela construção dessa diferença. Dito de outro modo, ela se responsabiliza e está implicada em todo o processo educacional.

Violeta Parra (SD 20), em seus dizeres, me leva à percepção de que o Pibid incidiu em sua constituição profissional porque ao ser interpelada, afetada e atravessada por esse programa afirma: *“foram os melhores anos de docência, quando eu participava do Pibid”*. Assim, em razão de o Pibid ter incidido em sua constituição sujeito-professor, ela apaga, esquece todos os seus outros possíveis momentos bons como docente. Como professora, ela parece ter se realizado no Pibid.

Violeta Parra (SD18), quando solicitada a falar do lugar de professora de espanhol no Pibid, enuncia com um tom avaliativo o modo como a comunidade escolar enxergava esse programa, *“viam com muito bons olhos os projetos”*; Mercedes Sosa (SD21), enuncia que *“ser supervisora do pibid é pra mim dá um status BOOOM, tem um status boom”*. Percebo, a partir desses dizeres, que o efeito de sentido da valorização, da visibilidade e do reconhecimento incide na (re)significação profissional do sujeito-professor.

Mercedes Sosa (SD21) mobiliza em seus dizeres palavras como *“investimento”* e *“financeiro”* (*“Eu investi muito no/no espanhol, me dediquei muito eh e o Pibid foi o retorno financeiro que teveee, financeiro, profissional né”*). Apesar de não enunciar intradiscurso, percebo, pelo funcionamento do interdiscurso, que o efeito de

[Digite aqui]

sentido da (re)significação profissional está, em primeiro lugar, na bolsa recebida pelo programa pela recorrência do substantivo “*financeiro*”, que produz ressonância de sentidos e irrompe no intradiscurso em ordem de prioridade porque é essa bolsa que torna possível o trabalho dessa professora.

Além disso, assim como Violeta Parra (SD18), Mercedes Sosa (SD21) também constrói, em seu funcionamento discursivo, um jogo de sentidos entre o tudo e o quase nada, no qual o Pibid representa o todo, o tudo e a ausência do Pibid, o quase nada: “*tirando o Pibid não sobra muita coisa*”. Nesse processo de identificação com o Pibid, nos dizeres das professoras supervisoras, emerge a fragilidade do professor de espanhol que é sempre oprimido e nunca legitimado. No fio do dizer, ainda é desvelado e deflagrado o não lugar ocupado por esse profissional na escola, quando Mercedes Sosa (SD21) enuncia que receber uma bolsa do Pibid para o professor de espanhol é uma forma de se manter na profissão, pois a maioria deles tem apenas duas aulas por semana. Assim, a partir desses dizeres, posso afirmar que a bolsa recebida pelo programa é o que viabiliza esse professor ir à escola para ministrar apenas duas aulas. Portanto, a (re)significação profissional está em primeiro lugar na bolsa que torna possível o trabalho desse professor (“*o que fazia valer a pena /.../ lecionar a língua espanhola na escola, era o Pibid. Sem o Pibid, /.../ eu não assumo, não assumiria 2 aulas no sexto horário.*”) e, por conseguinte, na valorização, no reconhecimento e na dignidade proporcionada pelo Pibid no meio institucional. Essas participantes, em seus dizeres, permitem-me afirmar que o Pibid deu a elas o lugar de professora de espanhol na escola. No entanto, interdiscursivamente, ao mesmo tempo em que o Pibid representa a ilusão de completude, o objeto de desejo capaz de parecer suprir uma falta, elas tornam-se reféns do programa e servem-se dele para se “desculpar” e se “justificar” quando o Pibid acabar. No entanto, numa perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 2012), viver e estar no mundo implica que o ato responsivo do ser inclui não só a resposta, mas também colocar-se em relação a, o *eu* em relação ao *outro*, ao mundo, o que implica também uma responsabilidade, que é inerente ao ato e revela uma posição do sujeito, uma assinatura. Portanto, não há álibi para a existência, é uma assinatura sem álibi. Dito de outro modo, “cada sujeito tem que responder pelos seus atos, sem que haja uma justificativa a priori, de caráter geral, para seus atos particulares” (SOBRAL, 2018, p. 104).

Nesse processo de identificação com o Pibid, as professoras supervisoras de língua espanhola parecem ser capturadas por ele. Rigoberta Menchú (SD22), por exemplo, parece se lançar nessa ilusão de completude pelo e no Pibid e, ao mesmo tempo, esvazia

[Digite aqui]

todo o resto (o estágio supervisionado, o curso de Letras, os cursos de idiomas etc.). O efeito de sentido é que o processo de formação se resume apenas ao Pibid (“*o Pibid te dá essa visão*”, “*te dá a visão da sala de aula*”). Além disso, consoante ao que Prado (2017, p. 74) observou em sua pesquisa, Rigoberta Menchú (SD22) também se inscreve “no discurso da dicotomia teoria/prática”. Nos dizeres dela, a universidade ocupa o lugar da teoria, “*quando a gente tá na universidade, infelizmente, a gente não tem muito essa preparação pra a sala de aula, é uma coisa muito mais teórica né*”; já o Pibid ocupa o lugar da prática, “*o Pibid te dá essa visão*”, “*dá a visão da sala de aula*”. Rigoberta Menchú mobiliza esse modo de dizer comparativo, o qual funciona parafrasticamente indicando sentidos que ressoam no funcionamento discursivo de seus dizeres, ou seja, no imaginário dessa enunciativa, o aprendizado vivenciado no curso de licenciatura em Letras deixou uma lacuna quanto ao aprendizado prático, não foi suficiente para lhes preparar e lhes proporcionar o que precisavam para enfrentar a prática da sala de aula. Nesse imaginário, essa participante apaga todas as experiências anteriores ao Pibid e este passa a ocupar o lugar legitimado da formação “adequada” para o exercício da prática docente. Essa participante ainda mobiliza uma oração deôntica (“*os licenciandos devem/deveriam passar pela experiência do Pibid*”), e o efeito de sentido, já que nem todos os licenciandos participam do Pibid, é de que quem não participa do programa está em desvantagem em relação àqueles que fazem parte dele, já que na concepção dessa enunciativa é o Pibid que “*dá a visão da sala de aula*”. Portanto, nos dizeres dela: “*o Pibid é muito importante*”, “*todo mundo deveria ter a oportunidade de passar por essa experiência*”.

Nas SD analisadas, percebo no funcionamento discursivo que o substantivo “experiência” ressoa discursivamente produzindo efeitos de sentido de que o Pibid ocupa o lugar da prática (“*os projetos que nós éh praticávamos*”, “*colocávamos em prática dentro da sala de aula*”), do fazer docente, do exercício da docência. Parece-me que as professoras supervisoras não reconhecem que o aparato teórico aprendido no curso de Letras, quando levado para a sala de aula, sofre adequações. Nesse sentido, a partir dessas percepções, pode-se problematizar aqui que é preciso repensar a formação de professores, pois há indícios de que, talvez, para essas professoras, a teoria não está relacionada à práxis, ou seja, no imaginário dessas professoras, teoria e prática não confluem, não dialogam, não se interconstituem em sua formação e prática docentes.

Em suma, nas SD analisadas, as professoras supervisoras se (re)significam profissionalmente ao se inscreverem na ilusão de completude porque recebem uma bolsa

[Digite aqui]

para participar do Pibid. Além disso, são reconhecidas na comunidade escolar porque recebem essa bolsa de um programa do governo federal e trabalham com a ajuda de uma equipe de pesquisadores que lhes possibilita a realização de atividades que não seriam possíveis sem o Pibid.

Apresento, a seguir, um quadro que resume a discursividade da completeza construída pelas enunciantoras.

Quadro 3: Discursividade da completeza

| Instâncias de manifestação | Modos de dizer | Mecanismos enunciativos |
|-----------------------------|--|---|
| Ilusão de completeza | “além de ter acrescentado imensamente MUUUUITO conhecimento, EXPERIÊNCIA e realização profissional” “de extrema importância para o meu aprendizado dentro e fora da sala de aula /.../ para toda equipe escolar” “o Pibid, ele realmente, ele fez uma diferença imensurável /.../ para todos os envolvidos” “quando a gente tá na universidade, infelizmente, a gente não tem muito essa preparação pra a sala de aula” “tirando o Pibid não sobra muita coisa” “eu posso afirmar que foram os melhores anos de docência” “todo mundo deveria ter a oportunidade de passar por essa experiência” | Apagamento Denegação Silenciamento Esquecimento Esvaziamento |

A seguir, analiso as próximas SD, nas quais os sujeitos de linguagem, constituídos da ilusão de controle sobre o seu dizer e seus efeitos de sentido, quando convocados a enunciar o que consideram fundamental para participar do Pibid espanhol como professoras supervisoras, inscrevem-se em uma discursividade utópica e constroem uma projeção imaginária da representação do professor. Assim, nas seguintes SD, observo a construção de imagens idealizadas do professor, tecidas no funcionamento discursivo.

(SD23) Para participar do Pibid, o fundamental é **SER professor de espanhol no seu mais amplo sentido, é ACREDITAR no potencial do idioma, estudar, pesquisar, estar aberto à troca de experiências, ter disponibilidade ao diálogo, respeitar as individualidades discentes e também dos próprios pibidianos.** (Frida Kahlo)

(SD24) Bommm ,... eu me sinto muito feliz por participar do programa e **ser também construtora e produtora de conhecimento, junto com os diversos licenciandos que se comprometeram com a proposta da educação, além deee auxiliar as aulas curriculares, juntos, nós tentamos inovar a proposta de trabalho** com vídeos, saraus, exercícios, textos, jogos, apresentações, seminários. Nós vivenciamos momentos de troca de experiências e saberes, estudos e criação com o mesmo objetivo: **melhorar a base da educação**, ali,..., na sala de aula com os adolescentes. (Frida Kahlo)

(SD25) Para participar do Pibid como professor supervisor, na minha opinião, é **fundamental ter MUITA boa vontade, né, querer MUITO fazer a diferença** no processo de ensino-aprendizagem, **ter amor à docência e um bom relacionamento interpessoal**, eu acredito queee é meio caminho andado para **ser um bom professor supervisor.** (Violeta Parra)

[Digite aqui]

Frida Kahlo (SD23), ao enunciar o que considera fundamental para participar do Pibid espanhol como professora supervisora, em seus dizeres, parece resgatar a memória discursiva da figura do educador, “*ser professor no seu mais amplo sentido*”, ou seja, para se sustentar e se manter como professor supervisor do Pibid é preciso se revestir, constituir-se no discurso pedagógico-educacional, acreditar que o professor é um sujeito capaz de promover mudanças, transformações, saber trabalhar em equipe, ouvir e estar disposto a enfrentar e a lidar com as tensões e com a arena de conflitos inerentes ao espaço educacional. Assim, nessa SD, obervo a construção da imagem do professor ideal, uma figura heroica, pautada em imagens positivas. Minhas percepções se assemelham às considerações de Coracini (2000, p. 151), quando afirma que essa imagem está ancorada em “uma visão idealizada de professor, vestígio ao mesmo tempo da nostalgia de um passado em que (imagina-se) o professor ocupava lugar de destaque na sociedade”.

Nesse sentido, Frida Kahlo (SD23 e SD24) e Violeta Parra (SD25) se inscrevem em uma discursividade utópica, a qual, segundo Foucault (1999), funciona como consolo porque ela não tem lugar no real; o acesso a ela é quimérico, da ordem da imaginação.

Desse modo, nessas SD, percebo que há o apagamento da bolsa recebida pelas professoras e a construção da imagem de um professor heroico (“*ser professor no seu mais amplo sentido*”, “*ser construtora e produtora do conhecimento*”), messiânico (“*ter amor à docência*”), paternalista (“*ter muita boa vontade; bom relacionamento interpessoal*”) e, ao lançarem-se nessa discursividade utópica, as enunciadoras silenciam e apagam os aspectos políticos e o conhecimento da língua espanhola.

Os dizeres de Frida Kahlo (SD24) são ideologicamente perpassados pelo discurso pedagógico-educacional de professor transformador, capaz de mudar realidades, de construir uma educação responsiva, responsável e comprometida com o social; de um sujeito que se deixa afetar, constitui-se e nutre-se desse enunciado “*melhorar a base da educação*” para apagar, esquecer as dificuldades e as frustrações enfrentadas pela profissão docente no cotidiano de professores que são desvalorizados, criminalizados e que têm seu saber questionado a todo instante, ou seja, não legitimado socialmente.

Portanto, subjetivamente, o discurso pedagógico-educacional irrompe no dizer de modo idealizado, utópico, mas no não dito, paradoxalmente, há uma distopia, uma frustração, referente à imagem negativa do professor construída socialmente. Por isso, recorrem à heterotopia como forma de resistir às dificuldades enfrentadas. Foucault (1966/1999) afirma que, enquanto as utopias consolam, “as heterotopias inquietam, sem dúvida porque solapam secretamente a linguagem, impedem de nomear isto ou aquilo”.

[Digite aqui]

Dito de outro modo, as professoras supervisoras afetadas pelo programa passam a ocupar o lugar social de educadoras, de formadoras. Assim, quando ocupam esse lugar, a heterotopia se constitui porque ser professor de espanhol torna-se muito mais que ensinar o conteúdo: é ser também educador.

Meu entendimento sobre os processos heterotópicos está embasado em Guilherme (2008, p. 228), que com base em Foucault (1999), entende esses processos “não apenas como espaços de tensão, apagamento, silenciamento, denegação e alteridade, mas também como espaços em que os sujeitos inscrevem vozes outras em seus dizeres e em seus modos de dizer, provocando deslocamentos e (re)significando o dito e o não dito”.

Nesse sentido, nesta pesquisa, assim como para Guilherme (2008), a heterotopia funciona como mecanismo enunciativo, porque apesar de o sujeito professor de espanhol ser deslegitimado, marginalizado, oprimido, ele deseja continuar ensinando mesmo com todas as dificuldades enfrentadas no exercício da profissão, ou seja, o professor supervisor de espanhol se (re)significa profissionalmente porque se desloca do lugar de professor em-serviço para a posição de professor-formador-educador.

Violeta Parra (SD25), ao dizer sobre os requisitos para ser professor supervisor, ao convocar essa memória discursiva do “*amor à docência*”, (re)significa esse amor messiânico, de doação, porque o amor convocado nesse dizer é aquele que remete à resistência, aquele que, apesar das frustrações, resiste e continua atuando como professor de espanhol. Analogicamente, remetemos esse dizer à concepção freiriana de educação como ensaio de esperança, associado à luta, à educação como projeto histórico de emancipação social, de (re)invenção constante de si mesma. E ao enunciar “*querer fazer a diferença*”, esse sujeito parece ter a ilusão de completude característica do discurso pedagógico-educacional, de professor transformador da realidade.

Ainda nesses dizeres, percebo a recorrência do adjetivo bom (“*boa vontade*”, “*bom relacionamento interpessoal*”, “*bom professor supervisor*”) que produz ressonância de sentidos, porque é tenso enunciar desse lugar de professor de língua que é desestabilizado ao participar do Pibid, haja vista que o conhecimento da língua espanhola é silenciado, apagado. Nas SD, os dizeres se referem à formação, ou seja, vão além dos conhecimentos específicos da área. Assim, com base nesses dizeres, sinto-me autorizada a afirmar que as professoras em-serviço passam por um desarranjo, uma desestabilização que leva o sujeito a enunciar dessa forma, de modo a (re)significar sua profissão, porque, ao participar do programa, ele já não é apenas um professor de língua, ele é também um formador de professores, ou seja, para ser não apenas um professor supervisor, mas “*um*

[Digite aqui]

bom professor supervisor”, é preciso ter muito mais que o conhecimento de espanhol, é preciso constituir-se como educador para atender às demandas educacionais e enfrentar as dificuldades cotidianas.

Apresento, a seguir, um quadro que resume a imagem idealizada do professor construída pelas enunciativas.

Quadro 4: Imagem idealizada do professor

| Instâncias de manifestação | Modos de dizer | Mecanismos enunciativos |
|---|---|--|
| <p>Inscrição na imagem idealizada do professor</p> | <p>“ser professor de espanhol no seu mais amplo sentido” “acreditar no potencial do idioma” “estudar, pesquisar, estar aberto à troca de experiências” “ter disponibilidade ao diálogo” “respeitar as individualidades discentes e também dos próprios pibidianos” “ser também construtora e produtora de conhecimento” “inovar a proposta de trabalho” “melhorar a base da educação” “ter MUITA boa vontade” “querer MUITO fazer a diferença” “ter amor à docência” “um bom relacionamento interpessoal” “ser um bom professor supervisor”</p> | <p>Apagamento Silenciamento Heterotopia Esquecimento</p> |

Apresentadas as análises das SD referentes à primeira representação “O Pibid como (re)significação profissional” e baseada na análise dos dizeres das professoras de espanhol em-serviço (professoras supervisoras), afirmo que o Pibid é um programa que legitima a prática de um professor que é fragilizado, oprimido e nunca legitimado. Assim, o Pibid incide na formação do professor de espanhol porque lhe proporciona um espaço de interlocução, que se concretiza em um espaço de alteridade, onde as professoras supervisoras desenvolvem atividades outras (participam de congressos, escrevem artigos, visitam exposição de arte) e se tornam coformadoras, trabalham com os professores de espanhol pré-serviço e a professora coordenadora, ou seja, trabalham coletivamente com uma equipe de pesquisadores, em uma perspectiva ecológica, segundo os princípios do pós-método (KUMARAVADIVELU, 1994).

Além disso, esse programa dá um lugar para esse professor na escola e lhe reconhece profissionalmente (passa a ser visto, dá visibilidade) ao receber uma bolsa por participar de um programa do governo federal. Entretanto, para esse sujeito da linguagem (que é incompleto, clivado, heterogêneo e cindido), é tenso enunciar do lugar de professor supervisor do Pibid, porque pressupõe um reposicionamento subjetivo. Dito de outro

[Digite aqui]

modo, esse sujeito é convocado a (re)pensar o processo de ensino-aprendizagem a partir da ótica da *desaprendizagem* (FABRÍCIO, 2006) e a problematizar sua formação, as *memórias congeladas* (RIOLFI, 2011), ou seja, as imagens construídas ao longo de sua formação sobre o que é ser professor de espanhol e sobre o processo de ensino-aprendizagem.

As professoras supervisoras (professoras em-serviço), inseridas em uma sociedade da informação, inscrevem-se ainda na discursividade do “novo”, e o Pibid é esse “novo” que irrompe no intradiscursos. O “novo”, nos dizeres das participantes, chega até elas por meio dos professores pré-serviço (os pibidianos). Assim, há uma dissonância produzida pelas professoras supervisoras por mecanismos de esquecimento, apagamento e silenciamento, pois em suas enunciações valorizam apenas a formação do outro e não as suas próprias.

Nesta representação, entendo que, no imaginário dessas professoras, o Pibid ocupa um lugar de completude, de preenchimento de falta, pois ao se inscreverem nesse lugar, se identificam com o Pibid ao ponto de serem capturadas por ele, chegando a enunciar que “tirando o Pibid não sobra quase nada”.

Nos dizeres das participantes, vem à tona a fragilidade do professor de espanhol (“*nos resgatou*”), um sujeito constituído na falta (de aulas, de uma política linguística eficaz, de um lugar na escola para exercer a docência) e que está em busca de algo para preencher essas lacunas. Nas palavras de Cavallari (2011, p. 135), “é na relação com a falta que a angústia de ser professor e de tudo não (poder) saber se instaura, bem como o desejo de tudo saber, para se tornar um professor completo ou ideal”. Nesse sentido, é um sujeito imerso na ilusão de ser homogêneo, uno, centrado, de ter o controle do que enuncia e do sentido produzido de seu enunciado no outro. Assim, pela e na linguagem, esse sujeito apresenta uma visão utópica, constrói a imagem do professor ideal, messiânico e paternalista, capaz de ser e realizar tudo o que deseja. Entretanto, “o amor à docência” é (re)significado, irrompe no funcionamento discursivo uma memória discursiva que é atualizada na enunciação, na qual emerge, segundo a concepção freiriana, a educação como ensaio de esperança, associada à luta, à resistência, a uma educação como projeto histórico de emancipação social, de (re)invenção de si mesma. Assim, por meio da heterotopia, apaga a visão disfórica e as frustrações da profissional docente e se inscreve em um discurso pedagógico-educacional, apagando as tensões e conflitos inerentes ao ensino-aprendizagem, e se (re)significa profissionalmente, porque se desloca do lugar de professor em-serviço para a posição de professor-formador-educador. Em suma, o Pibid

[Digite aqui]

incide na formação das professoras supervisoras (professoras em-serviço) nesse espaço de tensão, consonâncias e dissonâncias.

Tendo finalizado a análise da primeira representação, passo, a seguir, à segunda representação, “o Pibid como (re)significação da universidade”.

4.1.2. O Pibid como (re)significação da universidade

Nesta segunda representação construída sobre a universidade, percebo, nos enunciados das professoras supervisoras, que ela ocupa o lugar da produção do conhecimento, desvelando um pensamento colonialista e asseverando os discursos que legitimam a universidade como lugar da ciência. No entanto, vejamos nas próximas SD, como o Pibid (re)significa a universidade pelos não ditos constitutivos do funcionamento discursivo.

(SD26) Éh Referente ah porque que eu decidi atuar como professora supervisora de espanhoool... éh basicamente foi para agregar à minha formação experiência e troca de experiência, né... **conviver com conhecimentos atuais acadêmicos** também, poder praticaaar projetos diferenciados dentro e fora da escola e proporcionar aos alunos da escola e da faculdade experiências e PRÁticas que agregariam à educação, éh ,..., ao aprendizado e ao ensino da língua espanhola também.(Violeta Parra)

(SD27) Falar um pouco sobreee,..., {AGORA SIM} ,..., sobre as atividades realizadas pela equipe do Pibid espanhol com a professora coordenadora ,..., então,..., essas atividades eram sempre bem elaboradas, né ,..., pela nossa coordenadora, na época, a [] e... de forma ah **acrescentar MUITO,..., conhecimento teórico-prático cultural e no âmbito do aprendizado do espanhol, também no âmbito éh de DIRECIONAR a equipe na formação de melhores docentes**, melhores professores também, então **eu aprendi MUITO MUITO mesmo**,..., eh só agradeço pela participação e pela **grande coordenadora** que eu tive durante dois anos. (Violeta Parra)

(SD28) Ah proposta do programa sempre me chamou atenção, um programa nacional voltado pra licenciatura,..., para iniciação à docência, a fim de trabalhar em parceria com os estudantes e a educação superior NA escola estadual. Quando eu entrei no programa, **eu desconhecia as múltiplas conexões** eh hoje eu fico feliz em participar dessa construção do saber, de **levar pra escola um pouco do universo universitário,..., do conhecimento científico**. (Frida Kahlo)

(SD29) O Pibid espanhol surgiu pela necessidade financeira,..., para **manter o vínculo com a universidade** e porque foi uma oportunidade que apareceu. (Mercedes Sosa)

Ao analisar o funcionamento discursivo dessas SD, é possível notar que irrompe nos dizeres das enunciantoras os sentidos de universidade como lugar de atualização (“*conviver com conhecimentos atuais acadêmicos*”), lugar da ciência (“*levar pra escola um pouco do universo universitário,..., do conhecimento científico*”), legitimando, assim, esse lugar consagrado da universidade. A universidade é (re)significada pelas participantes porque se chega até elas pelo Pibid, e estar no programa, de acordo com

seus dizeres, é uma forma de “estar na universidade”, ou seja, “*manter o vínculo com a universidade*”.

Nos dizeres de Frida Kahlo (SD28), percebo que é atribuído ao Pibid o lugar de (re)significação da universidade, porque esse conhecimento dela chega à escola, marcando no fio do dizer uma anterioridade que antecede ao Pibid, “*eu desconhecia as múltiplas conexões*”. Nesse jogo do conhecer e do desconhecer, no funcionamento discursivo de seus dizeres, as enunciadoras marcam o lugar do Pibid como aquele que proporcionou a aproximação da universidade com a escola pública e, por conseguinte, atribui que o conhecimento da universidade, ou seja, que a formação chega à escola pelo Pibid. Assim, na materialidade linguística, intentam marcar o *antes* e o *depois* do Pibid, sendo que o antes é o desconhecimento e o depois, com a chegada do Pibid, o conhecimento. Nessa relação de alteridade com o Pibid, o sujeito-professor em-serviço coloca em funcionamento relações assimétricas de saber-poder entre a escola e a universidade. Assim, ao legitimar a universidade como lugar de produção do conhecimento, conseqüentemente, exclui, esquece, silencia, apaga e deslegitima a escola pública como campo de produção de conhecimento.

Esses dizeres, os quais parecem estar presos em uma matriz colonial de poder (MIGNOLO, 2017, p. 31), colocam em batimento a relação universidade-escola pública. Dito de outro modo, esses dizeres permitem-me afirmar que a universidade é tida como centro do poder e a escola como o lugar da periferia. Assim, parecem excluir o conhecimento/ saber local (CANAGARAJ, 2005) construído/produzido na escola a partir das práticas sociais no processo de ensino-aprendizagem, denegando o lugar da escola como campo de produção de conhecimento.

Violeta Parra (SD27) atribui que o conhecimento da universidade chega à escola pela figura da professora coordenadora de modo a “*acrescentar MUITO, ..., conhecimento teórico-prático cultural e no âmbito do aprendizado do espanhol*”, “*também no âmbito éh de DIRECIONAR a equipe na formação de melhores docentes*”, “*eu aprendi MUITO MUITO mesmo...*”. Assim, nesse processo de alteridade, dialógico e imagético do *eu* com o *tu*, a (re)significação da universidade parece chegar pelo Pibid, na figura da professora coordenadora. O verbo “direcionar” é mobilizado e tem o efeito de sentido de “desestabilizar”, problematizar o processo de formação, desconstruir as *memórias congeladas* (RIOLFI, 2011) que essas professoras construíram ao longo de seu percurso acadêmico-profissional. Assim, essa coordenadora parece ter cumprido com seu objetivo e incidido na constituição de “melhores professores”. No entanto, para essa professora, é

[Digite aqui]

tenso enunciar da posição de professora supervisora. Intradiscursivamente, irrompem marcas de ênfase, “*MUITO, MUITO*”, porque essa professora, na perspectiva bakhtiniana, quando profere seus dizeres, enuncia a partir do outro, a partir de um interlocutor real ou imaginário. No caso desta pesquisa, enuncia tendo como interlocutora a pesquisadora que atuou como coordenadora (“*grande coordenadora*”) do programa juntamente com a supervisora. Essas marcas, em meu entendimento, parecem-me revelar “que a construção dessa imagem advém de um espelhamento, assim o sujeito se vê pelo outro e no outro”. Parafraseando Coracini (2000, p. 154), o sujeito mesmo quando aparentemente constrói uma imagem do outro, é a imagem de si que busca e deseja construir ou proteger. Assim, a formação imaginária que emerge dos sentidos do funcionamento discursivo é que esse professor não busca o conhecimento, porque o conhecimento ele já tem, conforme pode-se verificar no capítulo 3, no perfil das enunciantoras-professoras supervisoras, já que todas são licenciadas em Letras e a grande maioria tem pós-graduação. O que essas enunciantoras buscam, ao (re)significarem a universidade é, sim, a chancela da universidade para as atividades que realizam na escola.

Apresento, a seguir, um quadro que resume o lugar da universidade nos dizeres das enunciantoras.

Quadro 5: O Pibid como (re)significação da universidade

| Instâncias de manifestação | Modos de dizer | Mecanismos enunciativos |
|----------------------------|---|---|
| Alteridade | “conviver com conhecimentos atuais acadêmicos” “acrescentar MUITO,..., conhecimento teórico-prático cultural e no âmbito do aprendizado do espanhol” “DIRECIONAR a equipe na formação de melhores docentes” “eu desconhecia as múltiplas conexões” “levar pra escola um pouco do universo universitário,..., do conhecimento científico” “manter o vínculo com a universidade” | Apagamento Esquecimento Silenciamento Exclusão |

Os dizeres das SD que constituem esta segunda representação “o Pibid como (re)significação da universidade” permitem-me afirmar que, segundo Pêcheux (2008, p. 53), “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar um outro”. As professoras supervisoras, no momento da enunciação, quando elegem a universidade como o único centro de poder, por mecanismos de apagamento, silenciamento,

esquecimento e exclusão, ancoradas em uma matriz *colonial de poder*, conseqüentemente, desconsideram o saber/conhecimento produzido na escola pública.

Assim, na materialidade linguística, irrompe a universidade como lugar da ciência, do conhecimento, e compreendem que, por meio do Pibid (por meio da professora coordenadora e dos pibidianos), em uma relação de alteridade, esse conhecimento chega à escola. Entretanto, o não dito dessa representação é que essa valorização da universidade construída no fio do dizer, interdiscursivamente, representa o desejo, o espelho dessa imagem para si, ou seja, o que buscam não é o conhecimento, mas o reconhecimento, a chancela da universidade para as atividades que realizam na escola.

Tendo finalizado a análise da segunda representação, passo à terceira, “o Pibid como (re)significação da escola pública”.

4.1.3. O Pibid como (re)significação da escola pública

Nesta terceira representação, percebo nos dizeres das professoras supervisoras que, ao estabelecerem um processo de alteridade entre a escola pública e o Pibid, essas enunciatórias colocam em funcionamento o discurso da possibilidade de se aprender uma língua estrangeira na escola pública. Esse discurso constitui-se dissonante daquele que circula socialmente, comumente traspasado por uma memória discursiva de que não se aprende língua estrangeira na escola pública. No entanto, dada a heterogeneidade discursiva constitutiva do discurso e do sujeito, essa representação é atravessada por outros dizeres que (d)enunciam o lugar de exclusão ocupado pela língua espanhola e pelo professor dessa língua na escola pública.

Destaco, nas próximas SD, como o Pibid (re)significa a escola pública no funcionamento discursivo.

(SD30) Como eu me sentiria,..., como eu me sinto como professora de espanhol **nas escolas onde eu atuava**,..., como me sentia,..., OLHAA... **apesar das graaandes dificuldades enfrentadas, eu me sentia muito feliz, sempre tendo como perspectiva que estava fazendo a diferença ee..** fazer parte do **Pibid** me proporcionou ...e **ATÉ** mesmo **atenuou as dificuldades** do dia a dia que eram bem grandes mesmo, **somenteee** na épo/**no início do ano** quando tínhamos que formar as turmas é...do curso de espanhol, em horário/ em contra horários né... horário... se o aluno estudava de manhã, as aulas eram ministradas à tarde, então **tínhamos que fazer MUUUITA a diferença... pra esse aluno querer voltar à escola no período da TARDE para poder ter essas aulas de espanhol.** (Violeta Parra)

Violeta Parra (SD30), ao comentar sobre sua experiência como professora supervisora de espanhol nas escolas públicas, após uma pausa, inicia sua formulação com uma estrutura concessiva, que marca a adversidade, “*apesar das graaandes dificuldades*

[Digite aqui]

enfrentadas”, para enunciar sobre a arena de conflitos inerente ao espaço escolar, sobretudo quando se trata do ensino de língua espanhola. Logo em seguida, emprega o advérbio “sempre” para falar de sua constante tentativa de interpelar os alunos a estudar o idioma.

Em seus dizeres, essa professora parece (re)significar sua relação com a escola, “*eu me sentia muito feliz, sempre tendo como perspectiva que estava fazendo a diferença*”, a partir dessa relação de alteridade com o Pibid, “*Pibid /.../ atenuou as dificuldades*”. Além disso, irrompe no intradiscorso uma denúncia sobre a questão da língua espanhola ser ofertada “*no período da TARDE*” (em um turno que não era o do aluno/fora da grade curricular, o que desvela o (não) lugar do professor de espanhol e da língua espanhola na grade curricular da escola, ou seja, enuncia do lugar de uma inclusão excludente). Diante dessa condição de deslegitimação da língua espanhola e do lugar da professora na escola, o efeito de sentido desses dizeres acena para uma política linguística, para o ensino de espanhol que se desdobra em práticas sociais excludentes.

Nesse sentido, percebo que para ela é tenso enunciar da posição de professora de espanhol, sendo essa tensão marcada pela ênfase e pelo alongamento da letra “u” em “MUUUUITA”. Além disso, esse pronome indefinido é uma forma de marcar, na materialidade linguística, os enfrentamentos, a superação de algumas dificuldades e os deslocamentos dessa professora para tentar legitimar o seu lugar e o da língua espanhola na escola, ao empreender a tarefa árdua de “*fazer a diferença*”, ou seja, interpelar e atrair alunos para as aulas de espanhol e mantê-los frequentes, evitando a evasão.

No funcionamento discursivo dos dizeres em análise, observo o efeito das diferenças hierárquicas na escola entre as disciplinas, o lugar da “periferia” destinado à língua espanhola e à professora, o lugar de sofrimento ocupado por essa “voz do Sul”. Interdiscursivamente, é possível perceber como a professora estabelece, na escola, uma relação com os aprendizes de aluno-cliente e professora-vendedora, com indícios de uma lógica neoliberal de educação, pois, para que a escola seja contemplada com o Pibid – espanhol, ela tem que ofertar essa disciplina e, conseqüentemente, essa professora tem que formar turmas no contraturno e manter esses alunos frequentes, para que possa exercer seu ofício de professora de espanhol e ter a bolsa do Pibid.

Nesse sentido, na tensão enunciativa de seus dizeres, é possível observar que, apesar de o programa dar um lugar para essa professora e para a língua espanhola na escola, ele parece não dar conta da falta que constitui essa professora, ou seja, os lugares de exclusão por ela e pela língua espanhola ocupados no cenário escolar. Esses dizeres

[Digite aqui]

parecem acenar, assim, para um discurso perpassado por uma ideologia neoliberal de educação, ou seja, conforme afirmam Cavallari e Santos (2015, p. 80) “na presença de práticas neoliberais na escola, a qual transforma o ensino em produto, o aluno em cliente e o professor em vendedor”.

Os dizeres de Mercedes Sosa, a seguir, deixam revelar a ressonância de práticas neoliberais na escola:

(SD31) Nós fizemos um bingo o ano passado, eh...nós fizemos uma/um *tendedero de ropa*, a gente estendeu as roupas na escola com os nomes, com bingo, **tinha pipoca, tinha alfajor caseiro, tinha bala para quem participasse do bingo**,..., **Nós passávamos de sala em sala convidando os alunos para descerem para o pátio**, participarem da brincadeira, eh,..., eles não iam, isso/ isso sempre me deixou um pouco frustrada, porque éh,..., **essa forma de convencer as pessoas**,..., **de cativar as pessoas**,..., **é um desafio muito grande, né?**, mas mesmo assim os participaram/ os que se propuseram a participar se divertiram **MUITO**,..., **gostaram do chocolate, eh depois disso, na rua, às vezes um aluno dizia**,..., **“ah você é a professora de ESPANHOOL”** {risos} então a gente vê que deixa uma marquinha,..., o importante é isso,..., é mostrar a cultura e se divertir. (Mercedes Sosa)

Nessa SD, percebo como essa professora se inscreve no lugar neoliberal de professora-vendedora. Para ela, é tenso enunciar dessa posição, pois enuncia que “*essa forma de convencer as pessoas*,..., *de cativar as pessoas*,..., *é um desafio muito grande né?*”. Os verbos “convencer” e “cativar”, seguidos do substantivo “desafio”, revelam essa tensão. Na relação intra e interdiscurso, esse conflito se dá na busca da professora por interpelar os alunos a participarem das aulas de espanhol por meio de atividades lúdicas, brincadeiras e comidas, “*tinha pipoca, tinha alfajor caseiro, tinha bala para quem participasse do bingo*”. Além disso, a tensão e o conflito se manifestam nos risos, que representam, em nosso gesto de interpretação, um modo de enunciar o desconforto dela em tentar dar conta do lugar que ocupa na escola como professora de espanhol.

Nesses dizeres, percebo no funcionamento discursivo “a política do afeto, de modo a não desmotivar os aprendizes” (AMARANTE, 2002, p. 84). Assim, também pode-se observar nos dizeres de Mercedes Sosa (SD31) que a ressonância da afetividade irrompe no intradiscurso com os verbos “divertir-se” e “gostar”, utilizados em “*se divertiram MUITO*,..., *gostaram do chocolate*”. Percebo que dentro dessa perspectiva de educação neoliberal, atividades dinâmicas e que agradem aos alunos parecem ser uma busca constante, “esse interesse, que também deve partir do desejo de saber do aluno, passou a ser uma conquista quase que exclusiva do professor” (CAVALLARI e SANTOS, 2015, p. 87). Assim, no imaginário dessa professora, cabe a ela a solução dos problemas constitutivos do lugar da língua espanhola na escola, o que a leva a se inscrever

no lugar de professor-vendedor, aquele que tenta satisfazer e agradar o aluno-cliente constantemente.

No entanto, apesar das dificuldades e desafios encontrados pelas professoras supervisoras, nessa relação de alteridade com o Pibid, elas parecem (re)significar e (re)inventar a escola pública ao poder desenvolver atividades com o auxílio do programa. Esta professora, por exemplo, em seus dizeres, ao enunciar sobre a relevância do Pibid para a realização das atividades na escola, o faz com um tom de deslumbramento:

(SD32) Eu gostava muito de envolver os alunos da escola em projetos desenvolvidos com os alunos do Pibid, era fascinante poderr é... reunir com os pibidianos, criar as ideias, trabalhar em cima dessas ideias, **desenvolver o trabalho e aplicar esse trabalho,**..., que eu digo que são os projetos né ,..., **dentro de sala de aula e muitas vezes fora também,** isso pra mim era **maravilhoso.**(Violeta Parra)

(SD33) O meu maior objetivo éh em participar do Pibid foi REALMENTE para AGREGAR, né,..., práticas diferenciadas e conhecimento, poder levar os conhecimentos também aos alunos.. éhhh poder também colaborar com a faculdade, com os alunos pibidianos éh no que se diz respeito à prática dentro da sala de aula para eles poderem VIVENCIAR essa prática, então eu sempre fui muito questionadora também, **sempre quis fazer a diferença,** eu acho que naquela época, **eu vi o Pibid com muito bons olhos, eu sabia que ia agregar muito às minhas aulas e ao meu conhecimento também.** (Violeta Parra)

Nos dizeres de Violeta Parra, observo, conforme analisado anteriormente, essa relação de afetividade com o Pibid e o tom de deslumbramento – *“Eu gostava muito de envolver os alunos da escola em projetos desenvolvidos com os alunos do Pibid, era fascinante poderr é... reunir com os pibidianos/.../ era maravilhoso”*. Nesse enunciado, o Pibid parece incidir em sua constituição identitária, provocando possibilidade de deslocamento, ou seja, o programa, ao desarranjar o ritual e a rotina da escola, faz com que a professora se inscreva no discurso que problematiza a educação bancária (FREIRE, 2005) nesses locais. Em seu imaginário, o Pibid possibilita uma educação outra, e não uma educação conservadora/tradicional, individualista, domesticadora, antidialógica, passiva. Assim, nos dizeres dessa professora, o Pibid parece desestabilizar a ideologia cristalizada de que não se aprende língua estrangeira na escola pública e permite, portanto, a (re)significação da escola pública.

Nesses dizeres, observo que o “fascínio” provocado por essa relação de alteridade com o Pibid parece acenar para um deslocamento do papel de rotina comumente estabelecido pelas escolas. Dito de outra forma, no imaginário dessa professora, o Pibid foi responsável pelo trabalho diferente por ela desenvolvido ali, um trabalho compartilhado, dialogado. Assim, o Pibid é discursivizado pela professora como um programa que provocou deslocamentos em suas práticas pedagógicas, o que me permite

perceber a forma como ele incide na constituição dessa professora, fazendo com que ela (re)signifique a escola, seu lugar na escola, sua relação com a universidade e com a sala de aula – *“práticas diferenciadas e conhecimento, poder levar os conhecimentos também aos alunos.. éhhh poder também colaborar com a faculdade, com os alunos pibidianos”*. O Pibid parece ocupar o lugar de completude, sendo que essa completude proporciona suprir as faltas da escola pública. Assim, na relação dialógica instaurada entre o Pibid e a escola pública, essa professora apaga, esquece e silencia todas as experiências por ela vivenciadas ao longo de sua história como professora de língua espanhola.

No entanto, percebo que, apesar de essa professora (re)significar a escola pública, ainda observo em seus dizeres uma visão colonizada do conhecimento, pois quando enuncia a respeito de sua participação no programa, apresenta uma visão dicotômica teoria/prática, conhecimento/prática. Atribui à universidade o lugar do conhecimento/teoria que chega à escola (*“poder levar os conhecimentos também aos alunos (alunos da escola pública)”*); (*“eu vi o Pibid com muito bons olhos, eu sabia que ia agregar muito às minhas aulas e ao meu conhecimento também”*) e à escola pública, o lugar da prática (*“colaborar com a faculdade, com os alunos pibidianos éh no que se diz respeito à prática dentro da sala de aula para eles poderem VIVENCIAR essa prática”*; *“desenvolver o trabalho e aplicar esse trabalho/.../ dentro de sala de aula e muitas vezes fora também”*). Além disso, ao estabelecer essa relação de alteridade com o Pibid e vê-lo “com muito bons olhos”, a professora deixa vir à tona seu imaginário de que, ao participar dele, ela teria visibilidade/reconhecimento, ainda mais porque é um programa do governo federal. Os dizeres dessa professora acenam, assim, para uma discursividade constituída por *memórias congeladas* (RIOLFI, 2011), que fazem circular o discurso em que a dicotomia teoria e prática (universidade e escola pública) é marcada pela relação saber/poder.

A seguir, apresento outros dizeres de Violeta Parra (SD34 e SD35), nos quais é perceptível a construção de outro campo de memória para a escola pública, diferente daquele circular de discursos de que não se aprende LE na escola pública:

(SD34) Para mim o que é ser professor de língua espanhola? Eu ,..., posso dizer que é maravilhoso poder ensinar um idioma, é que pra mim/ para mim é um dos mais bonitos do mundo, mostrar a riqueza cultural diversificada do idioma, aos alunos é ver um despertar da consciência e o brilho nos olhos dos mesmos é fabuloso. **Eu sou APAIXONADA pela língua espanhola, sou APAIXONADA pela docência** eh acredito que eu,..., **durante o processo do Pibid, eu consegui realizar / realizar GRANDES projetos e fazer a diferença nas escolas que eu atuei.** (Violeta Parra)

(SD35) Éh Referente ao que eu sabia sobre o Pibid, antes do ingresso no prograama, eu conhecia éh o Pibid através de outros professores, de outras disciplinas, que já atuavam nas escolas onde eu ministrei as aulas, então **eu viaaa os professores atuando com projetos diferenciados**, éh fazendo reuniões com os alunos pibidianos né...**dentro da escolaaeh percebia que os alunos da escola gostavam MUITO de participar dos projetos que eram desenvolvidos.** (Violeta Parra)

Violeta Parra (SD34), ao enunciar de seu lugar de professora de espanhol, deixa vir à tona sua identificação com o Pibid (“*eu acredito que eu,... durante o processo do Pibid, eu consegui realizar / realizar GRANDES projetos e fazer a diferença nas escolas que eu atuei*”). Em seus dizeres, ser docente está atravessado pela paixão à língua e à profissão – “*Eu sou APAIXONADA pela língua espanhola, sou APAIXONADA pela docência*”. Assim, essa professora parece tomar uma posição, sendo que essa posição é marcada em seus dizeres pela mobilização e repetição do pronome pessoal “eu”, pois quando enuncia “eu acredito”, percebo que ela coloca em funcionamento o desejo de ter feito a diferença na escola e contribuído para uma melhora do ensino.

Nesse sentido, nos dizeres de Violeta Parra, interdiscursivamente, observo o funcionamento de uma memória discursiva na qual ela representa a escola de forma positiva, (re)significa essa escola como lugar que, a partir do e no Pibid, foi possível “*realizar GRANDES projetos e fazer a diferença*”, “*professores atuando com projetos diferenciados*”, “*dentro da escola eh percebia que os alunos da escola gostavam MUITO de participar dos projetos que eram desenvolvidos*”.

Consoante a essa memória outra construída da escola pública, analiso, em seguida, alguns dizeres que diferem de resultados de algumas pesquisas que apontam a escola pública como não lugar de aprendizagem de línguas estrangeiras.

(SD36) Descrever as atividades realizadas na escola entre eu (*sic*) e os alunos bolsistas de iniciação à docência,..., então,..., essas atividades eram sempre bem planejadas nas reuniões semanais, né,..., como eu havia dito antes, eh distribuídas entre o grupo para a realização das mesmas sob a minha supervisão, eu posso citar alguns **projetos que deram MUITO certo, que os alunos gostaram MUITO eh repercutiu muito eh na escola**, como o **cine hispânico, né,..., trimestral, exposição quinzenal de painel cultural também, painel,..., mural, né, trazendo cultura, conhecimentos diversificados**. Também atuamos com o **projeto do jornal escolar, projeto instrumental informativo e formativo para o ensino-aprendizagem da língua espanhola**. Participação também na rádio escolar, produção de material didático, produzimos bastante material como os jogos, jogos de memória, vocabulário, dominó, números, *deletrear* palavras, alfabeto, vocabulário,..., Proporcionando assim uma leveza nas aulas, uma sociabilização dos alunos eh no seu aprendizado dentro e fora da sala de aula. Éh participação também eh nas datas festivas da escola com o projeto *Los susurradores*, também foi um projeto muito bonito, muito gostoso de/de apresentar dentro da/da escola e elaboração também de sequência didática para poder proporcionar aulas mais criativas, mais construtivas para os alunos. (Violeta Parra)

Violeta Parra (SD36), ao ser solicitada a descrever as atividades realizadas na escola pública, faz uma descrição excessiva dessas atividades, mobilizando vários adjetivos para classificá-las positivamente. Assim, no funcionamento discursivo, o efeito de sentido produzido por esses dizeres é o de que o Pibid foi responsável pela melhora da

escola e possibilitou a realização de todas essas atividades “*cine hispânico*”, “*projeto do jornal escolar*”. Esses dizeres ressoam os de Frida Kahlo:

(SD37) Meu objetivo maior ao participar ,..., do Pibid foi **participar da construção, da produção, da apropriação do conhecimento NA ESCOLA estadual** com jovens e adolescentes. O meu maior objetivo, sem dúvida, foi **fazer parte dessa construção de melhorias**. (Frida Kahlo)

Esses enunciados acenam e corroboram para sentidos que buscam a construção de um discurso constituído pela ideologia de que a escola pública pode ser um lugar melhor, conforme pode ser observado na próxima SD também:

(SD38) Atuar como professora supervisora foi tentar,..., construir uma nova educação abrangendo todas as etapas... os estudantes do ensino médio, os graduandos, a instituição em si, pois **a comunidade escolar, ela descobriu diversas possibilidades de ensino e a MIM quanto professora, ser supervisora, me ajudou a pensar, a repensar a prática, a reelaborar propostas, reconhecer o valor da pesquisa nas práticas educacionais, APLICAR a pesquisa na sala de aula. Ser professora me fez ver a escola como campo de produção, de construção e de apropriação do conhecimento**. (Frida Kahlo)

Frida Kahlo (SD38), em seus dizeres, parece (re)significar a escola, reconhecer-se na escola e reconhecer (“*me fez ver*”) o *saber local* (CANAGARAJAH, 2005), o saber/conhecimento produzido na escola (“*a escola como campo de produção, de construção e de apropriação do conhecimento*”).

Na próxima SD, apresento o relato descritivo realizado por Frida Kahlo (SD39) e o seu efeito de sentido.

(SD39) Nas escolas, **nós desenvolvemos** diversas atividades também, por exemplo, murais temáticos, jogos, exercício de fixação, projetos ,..., **elaboramos e aplicamos** diversas sequências didáticas, **nós realizamos** debates, estudos contrastivos, roteiro de estudos, ah ,..., entre outros. Para exemplificar, eh ,...,vou citar murais temáticos, como por exemplo, ooo,..., *cuero al extremo* no qual **abordamos** além do/ da competência linguística, os distúrbios alimentares; outro mural *septiembreamarillo* que **abordamos** o suicídio, a depressão. Ah,..., trabalhos interdisciplinares com a professora de português, **nós trabalhamos** com a proposta do cinema, eh,..., **participamos** de todos os projetos da escola, por exemplo, o show de talentos, levando ao palco apresentações de dança e de canto. O ano passado, a pibidiana[] cantou “Gracias a la vida”. Eh ,..., **montamos** também sala de jogos para o ensino fundamental, **elaboramos** uma feira gastronômica hispânica na escola, muitas outras atividades. Ehhh... uma atividade que despertou muita curiosidade foi quando **montamos** uma tenda cigana eh além de abordar, né, os ciganos, toda aquela cultura, aquela magia, nós **falamos** também da ma/ magia, da leitura da sorte, então foi muito interessante, foi bem proveitoso. Através dessa tenda cigana, **nós conseguimos** despertar a atenção, a curiosidade, não apenas dos alunos da comunidade escolar, mas também da comunidade eh externa da escola, foi muito interessante. (Frida Kahlo)

Frida Kahlo (SD39), conforme pude observar, faz um relato muito descritivo, (re)significando a escola pública, colocando-a em batimento com o Pibid, que proporcionou a oportunidade de desenvolver todas essas atividades elencadas. Percebo que, nessa relação de alteridade com o Pibid e na relação do intradiscurso com o

interdiscurso, vem à tona a marca de como o Pibid pode incidir na constituição dessa professora. As incisivas apresentadas com verbos na primeira pessoa plural “*nós desenvolvemos*”, “*elaboramos e aplicamos*”, “*nós realizamos*”, “*abordamos*”, “*nós trabalhamos*”, “*participamos*”, “*montamos*”, “*nós conseguimos*” acenam para efeitos de sentido nos quais a professora busca (re)significar a escola em um processo dialógico, no qual professoras em-serviço (professoras supervisoras) e professores pré-serviço aprenderam juntos.

Vejamos, na próxima SD que, no funcionamento discursivo dos dizeres de Rigoberta Menchú, ressoam os mesmos modos de dizer de Frida Kahlo:

(SD40) Sobre as atividades realizadas pelo Pibid espanhol na escola, eu posso dizer que foram muito legais... né... eu acho que/que resume bem, né,..., e foi de bastante aprendizado também, apesar de, às vezes, a gente pensar que NÃO,..., mas foram de muito aprendizado. Então é na primeira escola em eu trabalhei, **nós desenvolvemos** um projeto, além de tudo o que nós fizemos né,..., **nós desenvolvemos** um projeto de uma/ de uma produção de jornal, né,..., nós não conseguimos concluir o projeto com a produção do jornal na escola, mas nós pudemos desenvolver é leitura em língua espanhola dos alunos que tinham uma dificuldade tremenda de fazer a leitura de textos em língua espanhola, **trabalhamos** com os jornais hispânicos. **Trabalhamos** também no segundo ano que eu ingressei, 2016, trabalhei com tempo integral, né,..., então a gente fez muitas atividades, dinâmicas, **fizemos** jogos, **fizemos** oficinas de *piñata* com os meninos, é fizemos caça ao tesouro,..., então assim,..., foi MUITO DIVERTIDO e os meninos adoravam e eles ficavam esperando as aulas...eles falavam assim...”nossa, as tias de espanhol chegaram”, porque eles eram pequenos, né,..., então eles adoraram essas aulas, **então foi um projeto muito diferente**, muito legal que a gente trabalhou. Paralelo com esses meninos também... eu trabalhei com o ensino médio, a gente fez sarau, fez/ é trabalhei com cinema com elas, né,..., elas gostaram bastante, e no ano passado, agora, **nós desenvolvemos um projeto sobre contos na escola**, que foi fantástico, que **culminou aí com uma apresentação teatral** do conto do Horacio Quiroga que foi *La gallina degolada*, e assim, **foi fantástica a experiência, os ensaios, né,..., foi MUITO bacana**. (Rigoberta Menchú)

Em consonância com Frida Kahlo (SD39), nos modos de dizer de Rigoberta Menchú (SD40), além da regularização dos verbos na primeira pessoa plural, o efeito de sentido que emerge do funcionamento discursivo é o da reconstrução de uma memória outra da escola pública, ou seja, a escola não é mais como era antes do Pibid. Isso também pode ser observado, no intradiscurso, quando a professora enuncia uma oração conclusiva, “*então foi um projeto muito diferente*”. A partir desse dizer, é possível perceber que, no imaginário dessa professora, o Pibid possibilitou realizar várias atividades na escola que antes não eram desenvolvidas. Assim, ao enunciar sobre o acontecimento Pibid, a professora (re)significa a escola pública, colocando em funcionamento um imaginário de que o programa permitiu a realização de atividades que antes eram, para ela, da ordem da impossibilidade.

Apresento, a seguir, um quadro que resume como a escola pública é representada pelas professoras:

[Digite aqui]

Quadro 6: O Pibid como (re)significação da escola pública

| Instâncias de manifestação | Modos de dizer | Mecanismos enunciativos |
|-----------------------------------|--|--|
| Alteridade | “Pibid /.../ atenuou as dificuldades” “Eu gostava muito de envolver os alunos da escola em projetos desenvolvidos com os alunos do Pibid” “reunir com os pibidianos” “poder levar os conhecimentos também aos alunos” “colaborar com a faculdade, com os alunos pibidianos” “durante o /.../Pibid, eu consegui realizar / realizar GRANDES projetos e fazer a diferença nas escolas que eu atuei” “nós desenvolvemos”, “elaboramos e aplicamos”, “nós realizamos”, “abordamos”, “nós trabalhamos”, “participamos”, “montamos”, “nós conseguimos” | Apagamento Esquecimento Silenciamento |
| Persistir | “tínhamos que fazer MUUUITA a diferença... pra esse aluno querer voltar à escola no período da TARDE para poder ter essas aulas de espanhol” “essa forma de convencer as pessoas,..., de cativar as pessoas,..., é um desafio muito grande” | Inclusão-excludente |

Os enunciados apresentados são constitutivos da representação “O Pibid como (re)significação da escola pública” e me permitem afirmar que as professoras supervisoras participantes desta pesquisa (re)significam a escola pública a partir do Pibid, como um lugar outro depois dele, um lugar de completude e do não antes possível. Esse lugar outro para a escola pública, proporcionado pelo Pibid, funciona, discursivamente, como forma de resistência de professores em busca de demarcar e legitimar seu lugar e o lugar da língua espanhola na escola.

Tendo finalizado a análise da terceira representação, a seguir, passo à quarta, “o Pibid como (re)significação político-identitária”.

4.1.4. O Pibid como (re)significação político-identitária

Nesta representação, percebo nos dizeres das professoras supervisoras que, ao estabelecerem um processo de alteridade com o Pibid, essas enunciativas tomam uma posição pela e na linguagem, colocando em funcionamento a discursividade político-identitária de luta e de resistência, atravessada pela dor, pela exclusão e, por conseguinte, deixam vir à tona a discursividade da falta de uma política linguística eficiente e eficaz para a língua espanhola.

[Digite aqui]

Analiso, nas seguintes SD, como Violeta Parra enuncia sobre o ensino de espanhol nas escolas públicas:

(SD41) Éh ,..., na minha opinião sobre como se configura o ensino de língua espanhola nas escolas públicas e particulares. **Nas escolas públicas**, o panorama não é dos melhores, todo mundo SABE né... infelizmente, é... apesar de ter professores e alguns diretores empenhados no ensino da língua espanhola e na sua divulgação... **a realidade é beemm DESES/DE-SES-PE-RA-DO-RA MEEESSMO** quanto ao apoio, ao incentivo do governo, **o governo elee não tem, não dá nenhum incentivo, NEM apoio** pra esses alunos que querem estudar espanhol e muito menos para os professores que querem ensinar... não... falei errado... **aos alunos que querem aprender e aos professores que querem ensinar o espanhol**, a língua espanhola, eh **o maior problema é esse** ,..., praticamente porquee nós **não temos na grade, hoje, o espanhol dentro da grade**, sim, somente o inglês, **o espanhol é... ele é visto como segundo idioma, OPCIONAL**, desfavorecendo totalmente tanto o aprendizado quanto o seu ensino, então é **BEEEMM desmotivador mesmo**. (Violeta Parra)

(SD42) OLHA... o que eu menos gostava era ter que montar essas TURMAS no início do ano ,..., muito, **MUITO POUCO apoio dos diretores, muito pouco apoio da supervisão**,..., então **no início do ano letivo, FORMAR ESSAS TURMAS, TER QUE LAÇAR aluno, né** ,..., **fazer de tudo para incentivar, é...AGUÇAR a vontade do aluno para que ele fizesse o curso/ a disciplina de espanhol no horário contrário ao seu horário** eh sabendo, e o meu aluno ainda sabendo que a gente não poderia éh ,..., **não valeria assim muito como outra disciplina mesmo**, apesar da gente reforçar que era a mesma coisa, mas o aluno sabia que não ,..., **se ele ficasse, às vezes, no final do ano de recuperação, nós teríamos que passá-lo de qualquer forma**. Então isso é **BEM desmotivador mesmo**. (Violeta Parra)

Na SD41 e na SD42, conforme é possível observar nos dizeres de Violeta Parra, irrompe no intradiscurso uma visão disfórica sobre o ensino de língua espanhola nas escolas públicas, a qual é reiterada ao longo de seus dizeres (“*a realidade é beemm DESES/DE-SES-PE-RA-DO-RA MEEESSMO*”, “*BEEEMM desmotivador mesmo*”). Posso perceber, também, nessas enunciações, indícios da falta constitutiva e constituinte do sujeito-professor de espanhol. Assim, o Pibid possibilita que no funcionamento discursivo ocorra a (re)significação político-identitária, porque essa professora passa a ter voz e, conseqüentemente, toma posição. Dito de outro modo, (d)enuncia do lugar da falta, da falta de apoio governamental (“*o governo elee não tem, não dá nenhum incentivo, NEM apoio*”), da falta de uma política linguística eficiente (“*não temos na grade, hoje, o espanhol*”) e da falta de uma política linguística plural e inclusiva (“*espanhol é... ele é visto como segundo idioma, OPCIONAL*”).

Violeta Parra ainda (d)enuncia a falta de apoio ou apoio insuficiente de diretores e supervisores (“*POUCO apoio dos diretores, muito pouco apoio da supervisão*”). Irrompe, também, no fio do dizer, as diferenças de condições do professor de espanhol que fica à margem, à deriva, que tem que formar as turmas e interpelar os alunos a se matricularem na disciplina (“*FORMAR ESSAS TURMAS, TER QUE LAÇAR aluno né* ,..., *fazer de tudo para incentivar, é...AGUÇAR a vontade do aluno*”) e da oferta da língua espanhola quando comparadas às outras disciplinas, ou seja, o lugar de exclusão (“*fora*

[Digite aqui]

da grade escolar”) e de disciplina acessória (“*OPCIONAL*”), produzindo o efeito de sentido de ser menos importante para o aprendizado dos alunos (“*não valeria assim muito como outra disciplina mesmo*”). Esse efeito de sentido da deslegitimação da língua e da professora é reforçado pelo posicionamento dos gestores da escola quando, nos dizeres de Violeta Parra, na oração deôntica “*se ele ficasse (o aluno), às vezes, no final do ano de recuperação, nós teríamos que passá-lo de qualquer forma*”.

Interessante se faz notar como os dizeres de Rigoberta Menchú ressoam os de Violeta Parra:

(SD43) O professor, ele faz de tudo, eu estive com o Pibid aí por 3 anos nas escolas públicas,..., então **a gente faz de tudo para manter o aluno na sala, a gente já inventou muitas coisas nesse período**, já fizemos jornal, já fizemos teatro, jáá,..., fizemos éh brincadeiras, jogos, éh trabalhamos com cinema, então,..., **porém a escola ainda tem essa/ essa... esse meio que estigmatizado de que não é importante, então vai deixando pra lá**, chega no final do ano acontece o que acontece sempre, que o que é passado lá no início, cai por terra né,..., **No início do ano a gente fala** “óh quem não terminar,..., **quem começou tem que terminar a matéria até o final do ano**, tem que frequentar, tem que fazer as atividades” e **aí chega no final do ano não é nada disso** né,..., **mesmo quem não foi, vai passar** e é essa,..., o aluno já sabe disso né e o aluno não faz as coisas como deveriam ser feitas. (Rigoberta Menchú)

(SD44) **/.../na escola pública**, tem uma dificuldade porque é uma **disciplina que é optativa, quando oferecida** é OPTATIVA,né,..., **então o aluno...ele inicia o curso**, quando ele vê que ele precisa fazer uma prova, que ele precisa fazer um trabalho e ele precisa tirar nota na matéria, fazer um trabalho de tirar nota na matéria , **às vezes pra/prá terminar o ano... ele acaba saindo... ea escola meio que passa a mão,..., deixa pra lá,...**, são poucas as escolas, **raras as escolas queee tentam fazer alguma coisa pra/prá segurar esses alunos**. (Rigoberta Menchú)

Além de Rigoberta Menchú (SD43) enunciar do lugar de professora de espanhol que precisa interpelar os alunos a estudarem o idioma (“*a gente faz de tudo para manter o aluno na sala, a gente já inventou muitas coisas nesse período*”), em seus dizeres vem à tona a palavra “estigmatizado” para (d)enunciar a não tomada de posição da escola quanto ao ensino de língua espanhola (“*porém a escola ainda tem essa/ essa... esse meio que estigmatizado de que não é importante, então vai deixando pra lá*”), ou seja, o efeito de sentido da palavra “estigmatizado” é o de que a própria escola pública mantém e colabora para a manutenção do *status quo* de deslegitimação da língua espanhola.

Rigoberta Menchú (SD 44) volta a enunciar sobre a escola e, em seus dizeres, desse efeito de sentido de deslegitimação emerge a denúncia de evasão (“*então o aluno...ele inicia o curso/.../ ele acaba saindo... e a escola meio que passa a mão,..., deixa pra lá*”), produzindo, também, o efeito de sentido da falta de uma política linguística eficaz e eficiente para a língua espanhola.

Nas próximas SD, apresento como se configura, a partir dos dizeres das professoras supervisoras, o ensino de espanhol nas escolas particulares:

(SD 45) **Nas escolas particulares**, a realidade já é outra, **o espanhol ele já está na grade**, né ,..., somente nas/ em algumas escolas ,..., em algumas escolas no ensino médio e em algumas também no/ no ensino fundamental, MAS tem o espanhol dentro da grade, e isso já é meio caminho andado já, tanto para o ensino como para o aprendizado do espanhol, não é o ideal, acredito que pra mim que o ideal seria o espanhol éh ser ministrado dentro da grade curricular desde o 6º ano até o terceiro ano do ensino médio. (Violeta Parra)

(SD 46) Agoraaa o ensino da língua espanhola nas escolas particulares, a comunidade escolar, ela sabe da importância de aprender um novo idioma, **as aulas sempre estão DENTRO da grade curricular, há material didático, muita das vezes, salas multimídias. Ah toda a infraestrutura, ela está voltada para o ensino e aprendizagem do idioma. Contudo**, nós sabemos que as escolas particulares né, **o ensino particular**, ele sempre está **voltado para o,...**, **Enem, para o vestibular e nunca ele se amplia**, ele não vai além disso. (Frida Kahlo)

Violeta Parra e Frida Kahlo enunciam que, diferentemente das escolas públicas, nas particulares, a língua espanhola é contemplada na grade curricular da escola (“*o espanhol, ele, já está na grade*”). No entanto, Frida Kahlo, ao elencar os recursos materiais que a escola particular dispõe (“*há material didático, muita das vezes, salas multimídias Ah toda a infraestrutura, ela está voltada para o ensino e aprendizagem do idioma*”), irrompe uma adversativa, “contudo” que, no funcionamento discursivo, resvala o efeito de sentido produzido em suas formulações (“*o ensino particular, ele sempre está voltado para o,...*, *Enem, para o vestibular e nunca ele se amplia*”). Esse efeito é o de que, apesar de as escolas particulares terem o espanhol na grade e disporem de todos os recursos materiais, o ensino na escola particular só formata os alunos para os exames (Enem, vestibular). O jogo intradiscursivo dos advérbios “sempre” e “nunca” desvela esse *modus operandi* das escolas particulares, de um ensino “sempre” preocupado em preparar/formatar o aluno para os exames, em que “nunca” há espaço para a pluralidade e diversidade da língua espanhola. Essa afirmação é asseverada pelos seguintes dizeres:

(SD47) **Naaa Instituição particular**, que fiquei 5 anos, eu **era reconhecida como professora de língua estrangeira**, contudo, **eu era limitada, eu deveria seguir à RISCA o planejamento da instituição e esse planejamento muita das vezes me levava apenas o espanhol como língua pré-vestibular, como instrumento pré-vestibular**. (Frida Kahlo)

Esses dizeres revelam que o ensino de língua espanhola nas escolas particulares, apesar de a professora de espanhol ter reconhecimento (“*eu era reconhecida como professora de língua estrangeira*”), ocorre na contramão de uma educação responsável e responsiva à vida social (MOITA LOPES, 2006), de um ensino-aprendizagem de línguas dialógico-polifônico, conforme postula Guilherme (2017). Assim, esses dizeres nos

permitem afirmar que a escola particular não se engaja em uma formação plural, comprometida com aspectos sociais, políticos, éticos; apenas engessa, formata e treina para os exames de seleção. Isso revela, assim, a ideologia capitalista das escolas privadas, pois seu interesse reside no número de alunos aprovados nos exames e em mostrá-lo à sociedade e aos pais desses alunos que ela forma(ta) para que eles alcancem suas metas de aprovações.

No entanto, na escola pública, apesar de todas as dificuldades encontradas, Violeta Parra (SD48) dá indícios, em seus dizeres, que o ensino da língua espanhola é diferente daquele praticado na escola particular (engessado, formatado), pois, na escola pública, é possível praticar um ensino comprometido e implicado com a formação dos sujeitos-alunos (“*conhecimento de língua espanhola/.../ para o mundo, para a vida*”). Essas comparações do ensino de língua espanhola entre as escolas públicas e privadas revelam as dissonâncias que, segundo Tavares (2010, p. 240) “podem ser consideradas indícios da heterogeneidade do sujeito e da não garantia de coerência e coesão no discurso”.

(SD48) Eu tenho que comentar sobre as atividades realizadas no PIBID na esco/ espanhol na escola ,..., olhaaa ,..., as atividades foram inúmeras, né, realizamos muitas atividades éh, eu posso citar algumas delas, né,..., que foi,..., { aqui não está pedindo para citar ainda não } ,..., eu posso dizer então em relação às atividades,..., foram bem diversificadas, além do foco no aprendizadoooo, fazíamos também um esforço muito grande para conscientização e a importância e a VALORIZAÇÃO do aprendizado da língua espanhola dentro e fora do âmbito escolar. O aluno,..., a gente frisava bastante que aquele **conhecimento da língua espanhola não ia ficar só ali dentro da sala de aula, ele ia poder levar para o mundo, para a vida dele** esse conhecimento. (Violeta Parra)

Nas próximas SD, apresento a comparação estabelecida por Rigoberta Menchú (SD 49) entre a escola pública e privada:

(SD49) Como se configura **o ensino da língua espanhola** nas redes públicas e particulares, né,..., ? Eu tive a experiência de/de trabalhar com o espanhol na escola pública e hoje ainda continuo trabalhando com o espanhol na escola particular. Em relação à quantidade de aulas éh eu acredito que são muito **poucas aulas**, né... pra trabalhar todo o conteúdo que necessita ser trabalhado, pra você tentar aí... fazer coisas dinâmicas, levar por exemplo um filme, uma música, uma atividade diferente pra esse aluno... então uma aula semanal de 50,..., minutos é MUITO pouco, e isso acontece **tanto na escola pública quanto na escola particular**, então, assim...a gente tem que meio que ser virar nos 30 ali, né... se virar nos 50 minutos praaa,..., passar tudo aquilo que você precisa. (Rigoberta Menchú)

Nos dizeres de Rigoberta Menchú (SD49), irrompe no intradiscurso o número reduzido de aulas nas escolas públicas e privadas (“*poucas aulas/.../ tanto na escola pública quanto na escola particular*”). Assim, emerge no funcionamento discursivo, o efeito de sentido de que a língua espanhola não é deslegitimada apenas pela escola

pública. Dito de outra forma, politicamente, a língua espanhola não tem valor, não tem lugar nas instituições educacionais.

Nos dizeres de Frida Kahlo (SD50), conforme é possível observar, além da deslegitimação desse idioma, também emergem dizeres de marginalização do professor de espanhol:

(SD 50) Eu trabalhei em quatro instituições de ensino com a língua espanhola. **Na rede estadual, éh enquanto profissional de língua espanhola, eu fui rejeitada, menosprezada pelos professores de outras disciplinas**, que desconhece ou desconhecia o universo hispânico. Ouvi muitas vezes: **o inglês é mais importante**, não vejo o porquê dos alunos aprender *(sic)* espanhol, mal sabem o português, **por conta da SUA disciplina perdi aulas; o espanhol é muito fácil**, basta acrescentar “*ción*” e enrolar a língua. É muita ignorância, principalmente daqueles que se dizem, né, que acredita *(sic)* na educação. **Naaa Instituição particular**, que fiquei 5 anos, eu **era reconhecida como professora de língua estrangeira**, contudo, **eu era limitada, eu deveria seguir à RISCA o planejamento da instituição e esse planejamento muita das vezes me levava apenas o espanhol como língua pré-vestibular, como instrumento pré-vestibular e, agora, atualmente na instituição que eu estou, eu SIGO trabalhando para conquistar o meu espaço enquanto PROFESSORA de idioma.** (Frida Kahlo)

Nos dizeres de Frida Kahlo (SD50), na escola pública, ela foi declaradamente rejeitada (“*eu fui rejeitada, menosprezada pelos professores de outras disciplinas*”), mas na escola particular ela foi reconhecida (“*eu era reconhecida como professora de língua estrangeira*”). No entanto, apesar desse reconhecimento no âmbito privado, não era o lugar que ela queria para a língua espanhola, pois lá ela não podia ser a professora que gostaria, ela era cerceada (“*eu era limitada, eu deveria seguir à RISCA o planejamento da instituição*”), ela não podia realizar um ensino de espanhol responsivo e responsável, plural e comprometido com a vida social. Ela teve que formatar os alunos para os exames (“*e esse planejamento muita das vezes me levava apenas o espanhol como língua pré-vestibular, como instrumento pré-vestibular*”). Nesses dizeres, pode-se perceber uma prática política a favor da educação pública. Além disso, pode-se perceber também o sofrimento dessa professora e a marginalização sofrida pelos próprios pares (“*menosprezada pelos professores de outras disciplinas*”), o que mostra que a ideologia não pertence ao grupo em si, pois ela transforma os próprios professores em porta-vozes de uma discursividade depreciativa da própria categoria. Dessa forma, alguns profissionais parecem se identificar e atender aos interesses das classes dominantes, capazes de se inserir em uma discursividade hegemônica, que legitima apenas a oferta da língua inglesa (“*o inglês é mais importante*”), além de mobilizar formulações do senso comum (“*o espanhol é muito fácil*”) para depreciar a língua espanhola. Somando-se a

tudo isso, responsabiliza e culpa a professora – *“por conta da SUA disciplina perdi aulas”*.

Esses dizeres reforçam a realidade que vivemos atualmente, pois socialmente o professor é desvalorizado e criminalizado. Enquanto isso, a população, de modo geral, não cobra e não responsabiliza os órgãos governamentais que podem e devem tomar uma posição a favor de um ensino plural e de qualidade na escola pública com melhores condições de trabalho para os professores. Os dizeres de Frida Kahlo (SD51), apresentados a seguir, revelam como a diferença de condições de oferta das disciplinas assevera a luta de classes entre os próprios pares na escola:

(SD 51) O que eu menos gosto na instituição é perceber que **a disciplina ainda é menosprezada por alguns professores e também pelos próprios alunos**. (Frida Kahlo)

Nesses dizeres, percebo o lugar de exclusão e de sofrimento enfrentado por essa professora, pois quando a disciplina é menosprezada, ela também é. Os dizeres de Frida Kahlo ressoam nos de Rigoberta Menchú (SD52):

(SD52) Já na escola pública, que eu atuei durante 3 anos, **eu me sentia bem REJEITADA**, era meio que o PROBLEMA da escola, chegou **a professora de espanhol que é O PROBLEMA da escola**,..., porque a gente enfrenta várias coisas, é a questão de evasão, e aí, é problema de diários... tem que lançar nota, tem que lançar falta e você não pode reprovar o ALUUNO, então... **eu me sentia como se fosse o problema da escola**, né...**não me sentia respeitada**, né, ..., **valorizada** ali, ..., porque EUU, por atuar no SEXTO horário, eu não tinha contato com outros professores, eu não tinha contato com, ..., pouco contato com a direção da escola, porque o momento que eu estava ali, muitos já tinham ido até almoçar, já tinham ido embora. E essa **questão do olhar/do olhar torto**, né, ..., de que ah... depois no final do ano, vai ter que resolver tudo, vai ter que passar todo mundo de ANOOO, então **eu me sentia como se eu fosse um problema** pra eles mesmo. (Rigoberta Menchú)

A partir dos dizeres de Rigoberta Menchú (SD52), percebo no funcionamento discursivo, uma tomada de posição política pela dor, pelo sofrimento. Assim, o efeito de sentidos produzido por esses dizeres é o de que a professora de espanhol não é vista como alguém que enfrenta problemas, ao contrário, ela é vista como problema, é uma “voz do Sul” marginalizada por lutar e tentar exercer seu ofício na escola.

Apesar de Frida Kahlo ter, em sequências anteriores, enunciado que na escola particular ela é cerceada e não pode realizar o trabalho que gostaria, na próxima SD (SD53), ela afirma que o lugar do professor é na escola privada:

(SD53) Hoje, **o professor de espanhol, ele, tá sitiado**,..., para trabalhar na profissão que escolheu, que estudou, eeee ,..., possui **uma única oportunidade: a educação privada** né? nas escolas ou cursos de idiomas. (Frida Kahlo)

Assim, conforme pode-se observar nos dizeres de Frida Kahlo “*o professor de espanhol, ele, tá sitiado*”, por não encontrar seu lugar na escola pública, ao professor de espanhol cabe-lhe apenas exercer sua profissão nos espaços privados e seguir à risca o que a instituição determina.

Diante do (não) lugar da professora de espanhol, da marginalização sofrida e do sofrimento, Violeta Parra (SD54 e SD55) se inscreve em uma visão distópica quando enuncia sobre a situação do professor e da língua espanhola:

(SD54) Sobre como eu visualizo a **situação do professor de língua espanhola nos diversos contextos onde eu pude atuar**,..., eu ,..., visualizo ,..., visualizei e posso dizer que foi **bem desmotivador**. (Violeta Parra)

(SD55) Como eu visualizo a língua espanhola? **Eu vou repetir novamente**, né,..., infelizmente ,..., **cada vez MENOS representada, MENOS divulgada, MENOS valorizada nas escolas públicas** eee... a tendência, infelizmente, acredito que vai ser acabar,..., eu acredito que futuramente, AQUI no Brasil,nós não tenhamos mais éh o ensino da língua espanhola nas escolas públicas. (Violeta Parra)

Violeta Parra (SD55), ao enunciar repetidamente e com ênfase o pronome indefinido “MENOS”, (d)enuncia o processo de exclusão; da não representação da língua espanhola, do sujeito-professor de espanhol e, por conseguinte, da sua própria exclusão da escola pública. Os dizeres de Violeta Parra (SD54 e SD55) ressoam os de Frida Kahlo:

(SD56) Gostaria de acrescentar também quee foi com **tristeza** que li o edital do concurso público da Secretaria de Educação de Minas Gerais eh não ,..., **encontrei nenhuma vaga** para o professor de língua estrangeira espanhol. É, sem dúvida, um **reflexo da Medida Provisória 746 de 2016**, é mais uma tentativa à **restrição dos saberes dos alunos, desobrigando a escola a oferecer a língua espanhola como uma opção na formação**, NEGANDO o ensino e o direito de escolha no Enem e também diversos outros vestibulares e concursos. Impondo obrigatoriamente a língua inglesa, em detrimento de outras línguas estrangeiras, **restringindo o espaço TÁÃO difícil a esse espaço plural da escola pública, ignorando contextos/contextos sociais, históricos, geográficos**,..., **ampliando abismos entre a educação pública e a educação privativa** e nós, enquanto BRAsileiros, estamos **permitindo que a educação volte a ser propriedade da Elite**. (Frida Kahlo)

(SD57) Bom, nas escolas públicas, o idioma, o ensino do idioma não está na grade curricular. Há o preconceito, a ignorância dos alunos e ousar dizer... também por parte dos professores. O acesso ao ensino de idioma é difícil, é praticamente **uma ESMOLA da Secretaria da Educação**. Dentro do setor público nós tivemos **pouquíssimos avanços desde a lei 11.161** e hoje se limita a oportunidade de **ofertar o idioma no ensino médio no EXTRATURNO** eh posso afirmar que **nem sempre essa oferta é realizada. Aqui na nossa cidade, as instituições que ofertaram a disciplina foi através do Pibid** e dos professores coordenadores que visitaram TODAS as instituições de ensino, que se reuniram inúmeras vezes com a Secretaria Regional de Educação para GARANTIR que essa lei fosse respeitada. Outra conquista, se assim podemos dizer, da escola pública, foi a opção de livros do PNLD que também sem dúvida está ligado ao

[Digite aqui]

Pibid. Ahhh... Outra conquista, agora em nível nacional, foi o espanhol como **opção de língua estrangeira no Enem**, porém **o aluno TEM a opção de escolher a língua estrangeira e esse mesmo aluno da Escola Estadual não tem a oportunidade de cursá-la, dentro da própria escola**{risos}. (Frida Kahlo)

Frida Kahlo (SD56 e SD57), em seus dizeres, além de também emergir uma visão distópica quanto ao ensino de espanhol na escola pública e do lugar de professora, no funcionamento discursivo ao retomar os já-ditos (“*Medida Provisória 746 de 2016*”, “*lei 11.161*”), me faz perceber, em seus enunciados, uma tomada de posição político-identitária como professora de espanhol, pois enuncia sobre a denegação dos órgãos governamentais quanto à oferta da língua espanhola (“*restrição dos saberes dos alunos, desobrigando a escola a oferecer a língua espanhola como uma opção na formação*”), seguidos das afirmações “*restringindo esse espaço da escola pública*”, “*ampliando abismos entre a educação pública e a educação privada*” e “*permitindo que a educação volte a ser propriedade da Elite*”. Assim, o efeito de sentido produzido, a partir desses dizeres é de que essa professora defende um ensino plural, no qual todas as línguas estrangeiras deveriam ter espaço na escola pública. Esses dizeres revelam uma professora politizada, que mobiliza um vocabulário engajado, que conhece as leis e documentos referentes ao ensino de espanhol, que toma posição a favor do ensino de línguas estrangeiras para os alunos do ensino público, provavelmente, único lugar onde a população menos favorecida economicamente tem acesso a esse ensino.

Frida Kahlo (SD 57), em seus dizeres, parece (d)enunciar a dificuldade da oferta do ensino na escola (“*praticamente uma ESMOLA da Secretaria da Educação*”), a inação e o não comprometimento de algumas delas quanto à oferta da língua espanhola (“*nem sempre essa oferta é realizada*”). Além disso, enuncia que o Pibid foi uma forma de resgatar o lugar do espanhol nas escolas, “*aqui na nossa cidade, as instituições que ofertaram a disciplina foi através do Pibid*”.

Assim, diante de todas as dificuldades enfrentadas pelas professoras de espanhol na escola, conforme pude perceber nas SD anteriores, Frida Kahlo (SD58), na próxima, se inscreve na discursividade pedagógico-educacional pelo mecanismo enunciativo da heterotopia, na medida em que há o deslocamento do lugar de professora para o de educadora, como forma de resistir à exclusão, à desvalorização, à dor, conforme se faz observar a seguir:

(SD58) Optei por participar do Pibid espanhol porque **eu acredito na educação, eu acredito na educação enquanto transformadora da realidade, eu acredito que a educação é um agente transformador** social, é o caminho para um país melhor, para uma sociedade melhor, paraaaa o cidadão melhor. **A educação é a maior conquista do povo** e ela precisa de qualidade, de investimentos, de

[Digite aqui]

propostas inovadoras como o Pibid. As propostas que o Pibid trouxe para **transformar todos os segmentos da educação**: o governo, a universidade, professores, a escola, os estudantes. Somos todos corresponsáveis pelo seu sucesso. (Frida Kahlo)

Frida Kahlo (SD58), em seus dizeres, inscreve-se em um discurso pedagógico-educacional para enunciar do lugar de resistência. Assim, toma uma posição e marca-a no intradiscurso pela repetibilidade do enunciado “*eu acredito na educação*”; inscreve-se no discurso da possibilidade de realização e da transformação na e por meio da educação. Assim, o não dito que emerge dessa SD é que essa professora, para resistir à marginalização, à desvalorização, à ignorância e às ideologias das classes dominantes, lança-se nessa discursividade transformadora e romantizada, deslocando-se do lugar discursivo de professor para o de educador. Esse sujeito constituído pela e na linguagem (heterogêneo, clivado, dividido), filia-se ao Pibid e reveste-se na figura do educador. Observo, também, que nos dizeres dessa enunciativa, o Pibid parece asseverar esse lugar de educador (“*transformar todos os segmentos*”), no qual o professor, ao ocupar esse espaço, acredita fazer a diferença na vida do aluno, esquece e apaga que é professor de língua espanhola.

Na próxima sequência (SD59), observo como Frida Kahlo parece asseverar que o Pibid ajuda o professor a se deslocar para o lugar do educador, de resistência:

(SD59) Sobre a possibilidade de fechamento, encerramento do Pibid, eu vejo com muita MUITA tristeza porquee o programa é REAL, ele **INSTIGA o estudo, a pesquisa** e tem um **impacto social** nos alunos e também na **formação dos profissionais, futuros professores, o Pibid... ele É uma política pública**. (Frida Kahlo)

Frida Kahlo (SD59), em seus dizeres, conforme pode-se perceber, legitima o Pibid (“*É uma política pública*”), convocando um léxico engajado para falar sobre ele: “*ele INSTIGA o estudo, a pesquisa e tem um impacto social nos alunos e também na formação dos profissionais, futuros professores*”.

Na seguinte sequência (SD60), analiso os efeitos de sentido de luta nos dizeres de Rigoberta Menchú:

(SD60) Meu objetivo né,..., de participar do Pibid,..., eu acho que foi mesmo a **tentativa de/de me manter, né... na área de língua espanhola, uma vez que é muito difícil**, eu gosto sim de trabalhar com o espanhol, apesar das dificuldades que a gente encontra, então eu acredito que o Pibid era uma/ uma/ uma forma de **manter o espanhol vivo na escola, né... então... acho que o objetivo maior nosso era também esse... manter o espanhol na escola, né... tentar dar uma visibilidade maior ao espanhol** que,..., é um pouco prejudicado por questões de governo e tudo. (Rigoberta Menchú)

Nesses dizeres, percebo que irrompe na relação do intradiscurso com o interdiscurso a luta do sujeito professor pelo seu espaço, pela sua identidade como professor de espanhol (“*manter o espanhol vivo na escola*”, “*dar uma visibilidade maior ao espanhol*”). No imaginário do sujeito professor desse idioma, quando ele busca a visibilidade da língua espanhola, ele busca também a própria valorização e seu reconhecimento como professor de espanhol na escola.

Ainda sobre o Pibid nessa relação de alteridade com a escola pública, vejamos os dizeres de Violeta Parra (SD61):

(SD61) Última pergunta,..., como você vê a possibilidade de fechamento/encerramento do Pibid? Eu estou afastada do Pibid desde 2015, então,..., infelizmente, eu não sei como é que o Pibid se ENCONTRA no momento, mas SÓ de ler essa palavra: FECHAMENTO,..., ENCERRAMENTO do Pibid, já me dá um aperto no coração,..., pensar que,..., essas/ esses novos alunos tanto das **escolas públicas que precisam demais é... da vivência junto à universidade**, através dos projetos que são desenvolvidos na escola e **também os alunos do Pibid, futuros docentes** também,..., é com o encerramento ou mesmo seu fechamento, todos terão só/ terão só a perder, né,..., eu vejo com muita TRISTEZA essa possibilidade. (Violeta Parra)

Nos dizeres de Violeta Parra (SD61), a partir da inscrição discursiva no lugar de desejo, percebo a (re)significação da escola pública e da universidade, pois, no funcionamento discursivo, ela põe em batimento, em diálogo, a escola pública e a universidade, (re)significando esses espaços, parecendo dar-lhes o mesmo grau de importância e estabelecendo uma relação de simetria entre as instituições (“*escolas públicas que precisam demais é... da vivencia junto à universidade*”, “*também os alunos do Pibid, futuros docentes*”).

Nos dizeres de Frida Kahlo (SD62) e de Rigoberta Menchú (SD63), analiso como o Pibid é representado como programa que auxilia na (re)significação político-identitária do professor de espanhol:

(SD62) O **Pibid** é o programa que **mantém a língua espanhola na educação pública do país**. A parceria das instituições superiores, através dos professores coordenadores, das escolas parceiras e dos pibidianos é que oportuniza, muitas das vezes, o primeiro encontro, o primeiro contato do aluno com estudantes, de uma maneira rica e totalmente inovadora, possibilita a múltiplas conexões, o **Pibid** não é um programa de gaveta, ele é REAL, ele acontece na sala de aula, ele produz e constrói conhecimento, ele ajuda no processo de empoderamento do conhecimento, ele está ALI trabalhando na construção do ser, do ser social, do ser pensante, **oportunizando o diálogo, o debate, questionando as práticas educacionais, até mesmo no processo de formação docente**. O programa é uma **oportunidade ÍMPAR para muitos alunos, principalmente aqueles da escola pública, os mais pobres**, aqueles que não podem viajar, que não possui (*sic*)oportunidade de conhecer bens culturais que pertence (*sic*)à humanidade. **O Pibid**, ele cumpre seu objetivo quando ele **possibilita a construção e a formação do aluno e é ainda uma fonte de pesquisa e atuação**. (Frida Kahlo)

[Digite aqui]

(SD63) Como você vê a possibilidade de fechamento, de encerramento do Pibid? Infelizmente isso já aconteceu, né,..., pelo menos temporariamente, o Pibid foi encerrado agora, se eu não me engano foi dia 28 de fevereiro, eu tô triste, eu fico muito triste com isso, porque eu acho que **o Pibid é fundamental pra formação dos/ dos licenciandos**, eu acho que é muito triste isso que tá acontecendo, e a gente... não sei o que a gente pode fazer, mas eu fico muito triste com isso, acho que é **uma/uma porta a mais que está se fechando aí, principalmente pro espanhol, né,..., que querendo ou não, o Pibid espanhol é que mantinha o espanhol na escola pública**, né,..., igual como eu disse lá anteriormente, no início, quando eu falei das escolas que estão oferecendo o espanhol em [], o ano passado nós tínhamos pelo menos... 5 escolas, tinham 4 com o Pibid e uma outra que tava sem o Pibid, este ano nós temos duas só,..., então **o Pibid fazia o espanhol estar na escola**, então eu fico muito triste com isso, porque o espanhol vai perder cada vez mais sua força, porque **a escola não vai atrás do espanhol se o Pibid não tiver lá para cobrar**, então eu acho que é uma **grande/ uma grande perda para a educação**... o encerramento do Pibid. (Rigoberta Menchú)

Nos dizeres de Frida Kahlo (SD62) e Rigoberta Menchú (SD63), percebo que essas professoras parecem legitimar o Pibid como o único responsável pela formação (*“ele acontece na sala de aula, ele produz e constrói conhecimento, ele ajuda no processo de empoderamento do conhecimento, ele está ALI trabalhando na construção do ser, do ser social, do ser pensante”*; *“o Pibid é fundamental pra formação dos/ dos licenciandos*). Ao idealizarem o Pibid e construírem um imaginário de que ele é capaz de suprir as faltas (de apoio, de uma política linguística eficiente, de espaço etc.) que vivenciam na escola pública, elas apagam, silenciam e esquecem-se de todas as outras experiências anteriores ao Pibid. Frida Kahlo parece encontrar no programa um espaço de interlocução e de problematização da formação docente (*“oportunizando o diálogo, o debate, questionando as práticas educacionais, até mesmo no processo de formação docente”*), além de legitimar a escola pública como lugar de aprender língua estrangeira, especialmente para o público da escola pública (*“O programa é uma oportunidade ÍMPAR para muitos alunos, principalmente aqueles da escola pública, os mais pobres”*), e legitima o Pibid como lugar de formação (*“possibilita a construção e a formação do aluno e é ainda uma fonte de pesquisa e atuação”*). Nos dizeres dessa enunciativa, o Pibid parece ser o programa que proporcionou uma tomada de posição político-identitária, porque empreendeu junto às professoras uma luta para legitimar o lugar da língua espanhola e do professor de espanhol na escola: *“o Pibid espanhol é que mantinha o espanhol na escola pública”*, *“o Pibid fazia o espanhol estar na escola”*, *“a escola não vai atrás do espanhol se o Pibid não tiver lá para cobrar”*. Nesse jogo intradiscursivo entre a tomada de posição do Pibid e a (não) tomada de posição da escola, o efeito de sentidos que emerge desses dizeres é que enquanto a escola “estigmatiza” a língua espanhola, o Pibid a legitima.

Dito isso, apresento, a seguir, um quadro que resume a (re)significação político-identitária nos dizeres das professoras supervisoras.

[Digite aqui]

Quadro 7: (re)significação político-identitária

| Instâncias de manifestação | Modos de dizer | Mecanismos enunciativos |
|---|---|--|
| Inscrição na distopia e na dor | <p>“BEEM desmotivador mesmo” “a realidade é beemm DESES/DE-SES-PERA-DO-RA” “eu fui rejeitada” “menosprezada pelos professores de outras disciplinas” “a disciplina ainda é menosprezada por professores e também pelos próprios alunos” “me sentia como se fosse um problema” “não me sentia respeitada” “eu me sentia como se fosse o problema da escola” “eu me sentia bem REJEITADA” “a professora de espanhol que é o problema da escola” “meio que estigmatizado, de que não era importante”</p> | Exclusão Denegação |
| Inscrição na discursividade da falta | <p>“o espanhol é... ele é visto como segundo idioma, OPCIONAL” “não temos na grade, hoje, o espanhol” “POUCO apoio dos diretores” “pouco apoio da supervisão” “o governo/.../ não dá nenhum incentivo, nem apoia” “a disciplina de espanhol no horário contrário ao seu horário” “não valeria /.../ como outra disciplina mesmo” “menos representada” “menos divulgada” “menos valorizada nas escolas públicas” “encontrei nenhuma vaga” “restrição dos saberes dos alunos” “restringindo/.../ esse espaço plural da escola pública” “poucas aulas” “nem sempre essa oferta é realizada” “pouquíssimos avanços desde a lei 11.161” “ESMOLA da Secretaria da Educação”</p> | Denegação Exclusão |
| Inscrição na discursividade pedagógico-educacional | <p>“eu acredito na educação” “a educação é um agente transformador da realidade” “a educação é a maior conquista do povo” “transformar todos os segmentos da educação”</p> | Heteropia Apagamento Esquecimento |
| Alteridade | <p>“possibilita a construção e a formação do aluno e é ainda uma fonte de pesquisa e ação” “as escolas públicas que precisam da vivência junto à universidade” “oportunizando o diálogo, o debate, questionando as práticas educacionais, até mesmo no processo de formação docente”</p> | Apagamento Esquecimento Silenciamento |

Nesta quarta representação, “O Pibid como (re)significação político-identitária”, as professoras supervisoras tomam posição e (d)enunciam as condições de trabalho do professor de espanhol. Para tanto, inscrevem-se na discursividade da falta (falta de apoio governamental, falta de uma política linguística e educacional eficiente e eficaz, falta de apoio dos gestos da escola), apresentando uma visão distópica (“*desesperadora*”, “*desmotivador*”) do ensino de espanhol nas escolas regulares.

Percebo, a partir das falas das enunciantoras, que a escola contribui para a manutenção do *status quo* (“*o espanhol é estigmatizado*”) da deslegitimação do ensino da língua espanhola. Assim, as professoras dessa língua se inscrevem na discursividade da dor, porque se sentem “rejeitadas” e excluídas na escola pública, sendo reconhecidas apenas na escola particular. No entanto, essas professoras parecem não encontrar um lugar onde possam realizar-se profissionalmente, porque, apesar de serem reconhecidas na escola particular, não é nessa instituição que gostariam de estar, porque nessa escola elas têm que formatar o aluno para os exames e não podem realizar o ensino de língua espanhola plural, comprometido e responsivo no qual acreditam.

Nos dizeres das professoras supervisoras, percebo também a (re)significação da escola pública e a legitimação da língua nesse lugar. No entanto, devido à falta de uma política linguística e educacional eficiente, a língua espanhola não tem espaço ali. Portanto, apesar de não se realizar profissionalmente na escola particular, esta instituição é sua única oportunidade de exercer seu ofício.

Observo que essa representação é atravessada por todas as outras: (re)significação da escola pública, da universidade e da profissão, ou seja, elas se interconstituem, dialogam em seus modos de dizer e em efeitos de sentido. Além disso, diante da visão distópica do ensino de espanhol e do (não) lugar do professor de espanhol na escola pública como forma de resistir à exclusão, à desvalorização, à dor, ao sofrimento, as professoras de espanhol se inscrevem no discurso pedagógico-educacional pelo processo enunciativo da heterotopia, deslocando-se do lugar discursivo de professor de língua espanhola para o de educador. O Pibid parece, assim, permitir às professoras supervisoras a construção de um lugar imaginário de completude, um espaço onde encontram apoio e auxílio para lutar e tentar legitimar o lugar da língua espanhola e seu lugar de professor de espanhol na escola pública.

Em vias de finalização, cumpre destacar que apesar de o Pibid não se constituir a solução dos problemas do ensino de espanhol na escola, as professoras supervisoras, ao

se filiares ao programa, sobrepõem como o programa possibilitou a manutenção da língua espanhola na escola pública. Assim, o Pibid parece incidir na constituição profissional dessas professoras, na medida em que (re)significam quando tomam uma posição político-identitária lutando pela construção de sua identidade profissional, pelo ensino de língua espanhola nas escolas públicas e legitimando que o lugar do ensino das línguas estrangeiras é na escola pública.

Tendo finalizado a análise das quatro representações constitutivas da instância-enunciativa professoras supervisoras, passo, a seguir, à análise da instância-enunciativa pibidianos (professores pré-serviço). Também composta de quatro representações.

4.2. Instância-enunciativa pibidianos

A análise, em um segundo momento, foi realizada com a instância-enunciativa pibidianos (professores pré-serviço), buscando-se responder às perguntas a seguir: i) como o Pibid é discursivizado pelos pibidianos, ii) quais são as inscrições discursivas construídas pelos pibidianos para enunciar sobre o Pibid e iii) como essa discursividade incide nos processos de identificação dos pibidianos no que tange à sua formação.

A partir da macroanálise do *corpus*, identifiquei quatro representações que são intercambiáveis e se interconstituem, que foram assim organizadas e nomeadas:

- 1) o Pibid como lugar de aprender a ser professor;
- 2) o Pibid como lugar de cooperação;
- 3) o Pibid como tomada de posição política;
- 4) o Pibid como espaço de exercício da dignidade docente.

Passo, a seguir, à análise da primeira dessas representações.

4.2.1. O Pibid como lugar de aprender a ser professor

Nesta primeira representação, percebo que os professores pré-serviço (pibidianos), sujeitos da linguagem (descentrados, incompletos, heterogêneos), lançam-se em uma ilusão de completude pelo e no Pibid por meio de um processo de alteridade, buscando construir sua identidade como professor de espanhol pré-serviço da escola pública. Dito de outro modo, no funcionamento discursivo, na relação entre os sujeitos e os sentidos, percebo que os pibidianos procuram se constituir professores, a aprender a ser professores

de espanhol. Assim, no fio do dizer, observo pelos ditos no intradiscurso e pelos não ditos em quais formações discursivas esses professores pré-serviço (pibidianos) se inscrevem quando enunciam sobre sua participação no Pibid e desvelam, em seus dizeres, um (re)posicionamento subjetivo, ou seja, indícios que apontam para a incidência desse programa na sua constituição profissional.

Vejamos, a partir dos dizeres dos participantes, que no intradiscurso irrompe a assertiva de que é no Pibid que se aprende a ser professor:

(SD01) Eu optei em participar do Pibid espanhol... por causa do idioma... **eu queria... saber como que/ que o espanhol é dado nas escolas, eh...como que... o professor dá aula de espanhol nas escolas, e como que ele trabalha com isso, assim...eu queria conhecer o mecanismo, tipo...o sistema, como que o aluno e o professor trabalham com o espanhol**, foi por isso que eu optei pelo Pibid espanhol eh... não me interessei por outro/ por outro subprojeto. (Juan)

(SD02) Éh... eu... optei pelo Pibid espanhol porque era uma forma... por ser uma língua nova, era uma forma éh... de interagir mais com a língua e **ter a experiência de viver o ensino dessa língua diretamente junto com/com os alunos**, eh...apesar de estar também aprendendo, foi muito bom porque... isso... fez com que eu desenvolvesse mais ah... a habilidade na fala, na escrita e **ver a experiência de perto dos professores ensinando os alunos**, foi muito bom, eh...como o português já é a minha língua materna, eu... optei pelo/pela iniciação à docência no espanhol para ver, como eu não tive essa... o ensino dessa língua na escola, **eu queria muito ver como que era essa realidade**. (Carmen)

(SD03) Oooo meu objetivo maior quando eu entrei no Pibid foi a experiência, éh essa questão da gente **ir pras escolas, pra ter contato com os alunos**, foi um dos grandes motivos de eu estar fazendo o Pibid, porque **eu queria saber como seria estar na sala de aula, isso foi uma das coisas mais interessantes ,,,, e muito produtivo pra mim**. (Carlos)

Nos dizeres de Juan (SD01), Carmen (SD02) e Carlos (SD03), enuncia-se o desejo de conhecer/saber como ocorre o processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola na sala de aula da escola pública (*“saber como que/ que o espanhol é dado nas escolas”, “como que... o professor dá aula de espanhol nas escolas”, “como que o aluno e o professor trabalham com o espanhol”, “ter a experiência de viver o ensino dessa língua diretamente junto com/com os alunos”, “ver a experiência de perto dos professores ensinando os alunos”, “saber como seria estar na sala de aula”*). Esses enunciadores, na materialidade linguística, mobilizam verbos no infinitivo (saber, ter, ver), e os efeitos de sentido produzidos por esses verbos são de que, se eles participarem no e pelo Pibid nas aulas de língua espanhola, vão alcançar seu objetivo: aprender a ser professor de língua espanhola na escola pública. Assim, esses dizeres parecem me indicar que, no imaginário desses pibidianos, a partir da relação de alteridade com a sala de aula pelo e no Pibid, vão aprender a ser professores. Observo, também, que ao enunciarem que é no Pibid que se aprende a ser professor, esses professores (pré-serviço) apagam, esquecem e

silenciam todo o seu processo de formação do curso de Letras (estágios supervisionados etc.).

A seguir, analiso como os dizeres de Juan (SD04) ressoam os anteriores:

(SD04) Meu maior objetivo ao participar do Pibid... foi **conhecer...como funcionava as aulas eh... como que o professor dava essas aulas... se tinha material, se os alunos falavam alguma coisa**, esse interesse... esse era o meu... maior objetivo e também aprender... tipo... **como que... eu poderia dar essas aulas futuramente**. (Juan)

Nos dizeres de Juan (SD04), ao irromper no intradiscurso a formulação “*como que... eu poderia dar essas aulas futuramente*”, parece-me um indício de que esse pibidiano está procurando um “modelo”, “um exemplo a seguir”, “algo/alguém em que(m) possa se espelhar”. Assim, participar das aulas, das atividades nas escolas, poderia contribuir/auxiliar na (des)construção das *memórias congeladas* (RIOLFI, 2011) e levá-lo a um (re)posicionamento subjetivo, ao reconhecimento e a uma percepção do ensino-aprendizagem de língua espanhola como espaço de desaprendizagem (FABRÍCIO, 2006). Dito de outra forma, é como se o Pibid pudesse dar-lhe uma completude diante da profissão, ou seja, a partir da participação no programa, passaria a problematizar o espaço educacional, a reconhecer que o ensino-aprendizagem é da ordem do inacabamento e a conceber a aula como da ordem de um acontecimento discursivo, do irrepetível (a eventicidade), porque sempre dependerá de diferentes condições de produção e de enunciação, da adequação ao auditório social, da linguagem em funcionamento, em um espaço de interação verbal no processo dialógico entre *eu* e *tu*. Assim, ao se imaginar rompendo com as *memórias congeladas*, vê-se afastando da falsa segurança dos métodos e “modelos” de ensino-aprendizagem e imagina-se como um professor pré-serviço que pode “vir a fundar um modo singular de se relacionar com o saber” (RIOLFI, 2011, p. 113).

Vejamos, na próxima SD, nos dizeres de Mercedes (SD05), a inscrição na dicotomia teoria/prática:

(SD05) Éh...O Pibid também ele é muito importante porque além de **a gente estar dentro dessa prática, os pibidianos, eles também recebem o conhecimento dessa prática**, né..., os congressos envolvendo o Pibid, as palestras, os seminários, eles são muito importantes para a construção éh... profissional, para a construção educacional, para a questão linguística ah... dos aprendizes, dos pibidianos, então, assim... **a gente ah...ouvia palestrantes excepcionais sempre eram... ah... teóricos importantes... éh...na educação... no âmbito da educação**. (Mercedes)

Nesses dizeres, percebo que a enunciadora atribui ao Pibid o lugar da prática (“*os pibidianos, eles também recebem o conhecimento dessa prática*”) e o lugar da teoria à

[Digite aqui]

universidade (“a gente ah...ouvia palestrantes excepcionais sempre eram... ah... teóricos importantes...”).

Conforme pode-se observar, os dizeres de Mercedes (SD05) ressoam os de Lupe (SD06):

(SD06) Meu objetivo maior ao participar do Pibid era **aprender a ser professora porque... é muito difícil, nossa.... muito difícil aprender a lidar com tantas mentes, né...**que estão sendo moldadas, criadas, que/ e... criaturas com tanta dúvida, com tantos questionamentos, então atender essas necessidades pra mim era muito difícil até porque eu estava acabando de sair da adolescência, assim como eles, **era aprender ser professor, ter essa experiência como essa iniciação à docência mesmo, que propõe o projeto, e aí foi muito legal porque até então tinha só teoria só, o Pibid é bom/ foi bom nesse sentido porque uniu a teoria e a prática**, o convívio na escola também, é uma das coisas bem importantes que o Pibid oferece. (Lupe)

Nos dizeres de Lupe (SD06), além de irromper no intradiscurso que o Pibid é o lugar da prática, de aprender a ser professor, a pibidiana enuncia que, antes dele, tinha “só teoria só”. O efeito de sentido produzido por esse dizer é o de que o lugar da universidade é o da teoria e, o do Pibid, a prática, e que o programa preenche essa falta, essa lacuna deixada pela universidade. No entanto, em seus dizeres “o Pibid/.../ uniu a teoria e a prática”, podemos observar que ela afirma que o Pibid colocou em batimento, em diálogo, a teoria e a prática. A partir desses dizeres, parece-me que a “ilusão de completude” só será alcançada pelos professores pré-serviço que foram pibidianos, quando, então, “*suprirem a lacuna da prática, deixada pela universidade*”.

Nesses dizeres, percebo também que há o reconhecimento da tensão inerente ao espaço educacional, da sala de aula como arena de conflitos: “*é muito difícil, nossa.... muito difícil aprender a lidar com tantas mentes, né*”. Assim, parece haver um indício de um (re)posicionamento subjetivo quanto à percepção das singularidades da sala de aula, o qual pode ser percebido também nas seguintes SD (07 e 08), que ressoam os enunciados de Lupe:

(SD07) Ah... meu objetivo maior ao participar do Pibid... ver e adquirir experiência com o ensino direto, **ver a/a realidade...realmente o que os professores enfrentam na sala de aula e as dificuldades que os alunos também enfrentam... na hora do/do ensino.**(Carmen)

Carmen (SD07), ao mobilizar o verbo “enfrentar”, também parece reconhecer a sala de aula como espaço de tensão e de conflitos. Isso é o que a próxima SD ressoa:

(SD08) Bom,o que eu mais gostava era o contato com os alunos, né... porque eles são/ (risos) eles são muito assim... verdadeiros, né... (risos) aí aí... apesar de ter algumas questões assim... e é bem en/engraçado assim porque eles/eles enfrentam mesmo, aí porque que a gente tem que ter espanhol, né... e aí a gente tem que explicar... a importância de/de ter uma segunda língua e da oportunidade de ter acesso a outra língua é... ao ensino de outra língua, né... estrangeira. (Lupe)

Nos dizeres de Lupe (SD08), além do verbo “enfrentar”, os risos, em meu gesto de interpretação, representam marcas que revelam o desconforto e a tensão dessa participante ao enunciar do lugar de professora de espanhol pré-serviço. Nessa SD, observo também no questionamento de um aluno por ela mencionado “*porque que a gente tem que ter espanhol*”, indícios da ideologia cristalizada de que a escola pública não é o lugar da língua estrangeira, e percebo também a pouca representatividade da língua espanhola para os alunos da escola pública, os quais se inscrevem na ideologia das classes dominantes, que tentam eximir os órgãos governamentais da oferta das línguas estrangeiras nesses locais, deslegitimando o lugar da língua e do professor na escola pública e, conseqüentemente, legitimando os cursos de idiomas como esse lugar de aprendizagem, ao qual as classes menos favorecidas economicamente não podem aceder. A partir desse questionamento, interdiscursivamente, os não-ditos permitem-me afirmar, parafraseando Brito e Guilherme (2014, p. 521-522), que os institutos de idiomas constituem-se como lugares legítimos para a aprendizagem de línguas estrangeiras, o que implica dizer que os alunos evocam uma voz naturalizada sobre o ensino desses idiomas no Brasil, a qual reforça sua legitimidade.

Na próxima SD (09), nos dizeres de Juan, em um processo de alteridade e dialogismo estabelecido entre os alunos da escola pública e o professor pré-serviço, há marcas de tentativa de legitimação da língua espanhola (“*gostava de conversar em espanhol com eles*”) e do lugar de professor na escola pública (“*gostava de incentivar... os alunos a aprender espanhol, gostava de conversar com eles*”):

(SD09) Bom... o que eu mais gostava era de conversar com os alunos... eh... gostava de conversar em espanhol com eles... gostava de/de... sei lá... de ouvir eles falando espanhol também... embora fosse só uma palavra ou outra, mas eu **gostava de incentivar... os alunos a aprender espanhol, gostava de conversar com eles**... eh... é isso. (Juan)

Nas seguintes SD (10 e 11), é possível notar, nos dizeres de Inma e de Alba, que o Pibid também foi legitimado como lugar de aperfeiçoar o conhecimento sobre a língua espanhola:

(SD10) Eu optei por **participar do Pibid espanhol, a princípio... para conhecer mais sobre a língua**, porque... quando eu ingressei no curso... eu não tinha noção nenhuma... do espanhol, então eu vi uma oportunidade de aprender o idioma, éh... eu acreditava que... que iria **me auxiliar na...no curso**. (Inma)

(SD11) Sim, eu já atuei como...como outro bolsista/ como bolsista de outro subprojeto éh...o português, eu atuei apenas... em 2017, o último semestre de 2017/ o primeiro semestre de 2017, atuei durante 4 meses apenas... éh... **o Pibid de/de espanhol foi muito mais... interferiu muito mais na minha vida, né...** na minha experiência por ter tido/ por ter sido 2 anos, então foi **um processo em que eu tive o contato com a língua espanhola, que eu peguei... paixão pela língua espanhola, sou apaixonada pela língua espanhola hoje**, pela sua história, **por tudo que compõe a língua E HOJE eu me vejo como professora de língua espanhola**, mesmo tendo seguido outro caminho, né... na área da Linguística, não pensando

[Digite aqui]

em língua estrangeira, mas... **eu tenho vontade sim de dar aulas hoje de espanhol, por causa do Pibid e também pelos estágios** que... que eu tive na faculdade..., o de português, como eu tive uma experiência apenas de 4 meses, éh... foi muito importante claro, né... mesmo sendo pouco tempo,mas... não foi tão... importante assim como o espanhol por ter sido assim... um ciclo maior, mas o português foi bom pra mim também... os projetos, eles eram diferentes e ao tempo tempo parecidos eh... e foi... pra mim foi muito importante ter entrado no de português também. (Alba)

Além desses dizeres (SD10 e SD11) atribuíram ao Pibid o lugar de aperfeiçoar o conhecimento sobre a língua espanhola, Alba (SD11) inscreve-se em uma ilusão de completude propiciada pelo programa atravessada pela paixão por esse idioma (*“sou apaixonada pela língua espanhola”*). Considera que suas experiências positivas com a língua espanhola no Pibid incidiram em sua identificação com ela (*“um processo em que eu tive o contato com a língua espanhola, que eu peguei... paixão pela língua espanhola”*), em sua identificação com a docência (*“HOJE eu me vejo como professora de língua espanhola”*) e no desejo de ministrar aulas de espanhol (*“eu tenho vontade sim de dar aulas hoje de espanhol, por causa do Pibid e também pelos estágios”*). Assim, em seus dizeres, apesar de enunciar que seu desejo de ministrar aulas advém de sua experiência no Pibid e nos estágios, a enunciadora não apaga, não silencia e não esquece o processo de formação da universidade, o que me leva a perceber em suas formulações que o Pibid ocupa lugar prioritário e de destaque em seus enunciados: *“o PIBID de/de espanhol foi muito mais... interferiu muito mais na minha vida”*.

É possível observar, nas seguintes SD, que a partir do processo dialógico, da relação do *eu* com o *outro*, do processo de alteridade com a professora supervisora e com a coordenadora, que o professor de espanhol pré-serviço parece tentar construir sua identidade de professor de espanhol na escola pública:

(SD12) Bom, o... objetivo maior era... aprender, né... **aprender com a professora da Escola Campo que já tinha uma experiência** com aquilo, **aprender com a coordenadora do subprojeto** que SEMPRE levava atividades éh... leituras, ah... filmes, discussões e reflexões que contribuiu para essa identidade do ser professor de espanhol. (Mercedes)

(SD13) Bom... durante a minha experiência, né... **eu me sentia muito feliz por participar desse projeto...** até porque como eu já falei... é... contribuía para/para a minha formação acadêmica como professora porque a todo momento a gente refletia sobre questões ah... problematizadoras, né... referente à língua espanhola, eh.. ah... escola em que eu atuava ela éh... também reforçava e ah... apresentava reflexões e discussões éh...de temas muito importantes éh... da língua espanhola como a variação, né..., ah... algumas questões gramaticais que não deixam de ser importantes, né... éh... para os alunos e até para a formação, né... então eu acredito que/que **era muito enriquecedor os projetos tanto quanto a gente estava nas reuniões do Pibid, quanto/quanto como na atuação na escola campo eh...as duas formas contribuíram bastante assim... como...na formação e na identidade, né... de ser professor.** (Mercedes)

Percebo que, nesses dizeres, Mercedes (SD12 e SD13) tenta construir sua identidade docente a partir da relação do *eu* com o *outro* (*“aprender com a professora da*

[Digite aqui]

Escola Campo que já tinha uma experiência”, “*aprender com a coordenadora do subprojeto*”). Nesse processo de busca pela constituição da identidade do professor de espanhol, o sujeito da pós-modernidade “se transforma continuamente em relação às formas pelas quais é representado ou interpretado nos sistemas culturais que o rodeia” (HALL, 2006, p. 13). Assim, o sujeito da linguagem (descentrado, plural, heterogêneo), que ocupa a posição de professor de espanhol pré-serviço, (re)constrói-se continuamente, a partir de sua relação com os outros (professora supervisora, alunos, professora coordenadora, Pibid, a escola etc.)

No entanto, esse sujeito reveste-se de uma ilusão de completude, pelo imaginário de que alcançará uma identidade homogênea. Entretanto, conforme afirma Coracini (2007, p. 51-52), ele é

constituído na falta e pela falta, o sujeito (se) constrói uma identidade (que ele creê transparente), constrói sua morada para nela habitar, na ilusão de, assim, poder se definir (identificar-se a si próprio), se encontrar com o outro (identificar-se ao outro) ao mesmo tempo semelhante e diferente.

Dessa forma, o sujeito professor de espanhol pré-serviço tenta apropriar-se do espaço escolar, constituir-se professor de espanhol na escola pública, criar o senso de pertencimento desse espaço para si, conforme pode observar nos seguintes dizeres:

(SD14) Bom... éh... eu acredito que o Pibid, ele... deve ser avaliado como um programa muuuuito importante para... os professores formadores éh... porque é nesse momento, além dos estágios supervisionados, **é nesse momento que a gente pode estar dentro de uma escola de rede pública, é o momento em que a gente pode conhecer aquela realidade, conhecer os alunos, o contexto social, o contexto histórico da escola, das pessoas envolvidas na escola** éh... e também ter essa preocupação com a educação em relação aos planos de aula, em relação aos planejamento, em relação ao projeto político pedagógico que é um projeto importante, né... na gestão democrática da escola ... então acredito que o Pibid deve ser avaliado como **um... programa muito importante para todas as pessoas que cursam éh... licenciaturas e... que... para expandir o seu conhecimento, expandir a sua prática, expandir o ensino, expandir a teoria prática éh...tem essa possibilidade de encontrar no Pibid... essa expansão... de conhecimento.** (Mercedes)

Nos dizeres de Mercedes (SD14), parece irromper, intradiscursivamente, o desejo de inserção na escola pública (“*momento que a gente pode estar dentro de uma escola de rede pública, é o momento em que a gente pode conhecer aquela realidade, conhecer os alunos, o contexto social, o contexto histórico da escola, das pessoas envolvidas na escola*”) e de familiarização com esse espaço. Além disso, também enuncia que o Pibid coloca em batimento teoria/prática. Assim, mais uma vez, constrói-se a discursividade de que o Pibid é o programa que supre as lacunas da formação pré-serviço e, nos dizeres

das enunciadoras, é considerado essencial para as licenciaturas. Essa idealização também pode ser percebida na próxima SD:

(SD15) É... o Projeto **Pibid é um projeto maravilhoso...** é um projeto que deve ter continuidade, é um projeto que estimula bastante a interação do/do aluno com a escola, que a **escola vai ser o nosso meio de trabalho, a escola que vai ser a nossa casa, quando a gente se formar**, então ter esse primeiro contato, **isso ajuda bastante, a/ a nos definirmos mesmo, se é essa área de atuação que nós vamos querer**, então eu acho de extrema importância esse contato com a escola, no começo que a gente tá na formação como docentes. (Carlos)

Nos dizeres de Carlos (SD15), além da idealização do Pibid (“*um projeto maravilhoso*”), no intradiscorso irrompe um desejo de incorporar-se ao espaço escolar (“*a escola que vai ser a nossa casa, quando a gente se formar*”). Ademais, parafraseando Coracini (2007, p. 51), o sujeito professor de espanhol pré-serviço parece “tentar construir uma identidade, construir sua morada para nela habitar, na ilusão de poder construir uma identidade homogênea e se identificar ou não se identificar” com a escola pública (“*ajuda bastante, a/ a nos definirmos mesmo, se é essa área de atuação que nós vamos querer*”), a partir da construção dessa identidade do que é ser professor de língua espanhola na escola pública.

A seguir, apresento como Juan (SD16), María (SD17) e Carmen (SD18), enunciam sobre o Pibid:

(SD16) Bom... eu avalio o Pibid como um programa muito interessante, **um programa essencial** para o estudante de Letras, o estudante de licenciatura, porque **...é através do Pibid que a gente vai ter um contato com o dia a dia da escola, porque você faz estágio... é uma coisa, você faz Pibid é outra**, eu acho que... de uma forma geral... **o Pibid é um programa que... teria uma nota... tipo 9 assim, porque ele é... bem adequado para os moldes do aluno... de licenciatura, porque ele... ele não é assim... um programa que vai te deixar sozinho, ele tem pessoas que ajudam, tem professoras que estão ali no dia a dia, tem uma coordenadora também que está ali observando tudo, e sempre tem direcionamento, então... o aluno do Pibid, o aluno da escola que está no Pibid, ele tem grandes chances de ser um professor muito melhor porque ele já conhece uma realidade**, então ele não vai chegar despreparado, e o Pibid ajuda muita gente e ajudou muito meus colegas. (Juan)

(SD17) É um **excelente programa, que coloca o licenciando dentro da escola**, dentro da sala de aula, isso ajuda muito a vermos a realidade do ambiente escolar. (María)

(SD18) Ah... antes... do/do Pibid espanhol eu fiz o... Pibid de... ciências biológicas, então eu já tinha uma noção, mas antes de fazer o de ciências biológicas, antes de entrar pela primeira vez no programa, eu não conhecia, foi apresentado na faculdade e... eu achei incrível... existir esse/esse programa porque **as experiências que eu tenho éh... são muito maiores e assim... eu vou levar pra vida toda eh... as experiências mais importantes que eu vivi, sobre o ensino da língua espanhola, foi... foi no Pibid**. (Carmen)

Nos dizeres dessas SD, além de irromper no intradiscorso a avaliação positiva sobre o programa (“*programa essencial*”, “*excelente programa*”), Juan (SD16), em seus dizeres, ainda atribui que, ao participar do Pibid, o licenciando “*tem grandes chances de*

ser um professor muito melhor porque ele já conhece uma realidade". Interdiscursivamente vêm à tona os sentidos de que os licenciandos que não tiveram a oportunidade de participar do Pibid perderiam a "oportunidade" de se constituírem bons professores. Assim, nesses dizeres, apesar de Juan (SD16) enunciar sobre o estágio supervisionado, parece não reconhecer o valor dessa prática para a formação docente (*"porque você faz estágio... é uma coisa, você faz Pibid é outra"*). Em seus dizeres, ao eleger o Pibid como programa responsável pela formação docente, conseqüentemente, esvazia, apaga, silencia e esquece seu processo de formação no curso de Letras. Nas suas formulações, esse enunciador parece atribuir sua formação ao Pibid e ressaltar o processo de alteridade e de cooperação no programa (*"tem pessoas que ajudam, tem professoras que estão ali no dia a dia, tem uma coordenadora também que está ali observando tudo, e sempre tem direcionamento"*). O efeito de sentido de "direcionamento" é o de "desestabilizar", problematizar o processo de formação.

Os dizeres de María (SD17) e Carmen (SD18) ressoam os de Juan, pois também pude perceber que a primeira, ao enunciar que o Pibid *"coloca o licenciando dentro da escola"*, silencia, apaga e esquece o estágio supervisionado. Carmen (SD18), ao enunciar *"as experiências mais importantes que eu vivi, sobre o ensino da língua espanhola, foi... foi no PIBID"*, também apaga, silencia e esquece todas as outras experiências vividas durante seu processo de formação.

Nos dizeres dos enunciadores, além do reconhecimento e da legitimação do Pibid como programa quase que exclusivamente responsável pelo processo da formação docente, percebo que a bolsa que recebem por participar dele é apagada, silenciada e esquecida, pois não emerge no intradiscorso qualquer menção a esse recurso financeiro recebido pelos pibidianos.

Interessante se faz notar que o Brasil possui características evidentemente desafiadoras no que tange às remunerações de professores. Assim, é perceptível que qualquer recurso pago com regularidade guarda claro valor para aqueles que o recebem. Dito isso, torna-se emblemático, para a análise, percebermos que a questão financeira foi apagada ou escamoteada.

Isso posto, ousou apresentar, em forma de quadro resumitivo, como os sujeitos enunciadores compreendem o Pibid. Na prática, o que lhes apresento em seguida é uma síntese de como os dizeres dos enunciadores se condensam para revelar em que medida o Pibid é visto como lugar de aprender a ser professor, nos dizeres dos enunciadores.

QUADRO 1: O Pibid como lugar de aprender a ser professor

| Instâncias de manifestação | Modos de dizer | Mecanismo enunciativo |
|---|---|--|
| Inscrição na ilusão de completude | “um programa muito interessante” “um programa essencial” “Pibid é um projeto maravilhoso” “ele é muito importante” “as experiências mais importantes que eu vivi, sobre o ensino de língua espanhola foi... foi no Pibid” “foi fundamental..., pra mim, na minha formação e de vários colegas” “o Pibid de/de espanhol foi muito mais... interferiu mais na minha vida” “eu tenho vontade sim de dar aulas hoje, de espanhol, por causa do Pibid” “É um excelente programa” “Coloca o licenciando dentro da escola, dentro da sala de aula” “o aluno do Pibid,..., ele tem grandes chances de ser um professor muito melhor porque ele já conhece uma realidade” “eu me sentia muito feliz por participar desse projeto” | Alteridade Silenciamento Apagamento Esquecimento Exclusão |
| Interlocução com os alunos da escola pública | “o que eu mais gostava nas escolas... éh... em que eu participei... pelo Pibid... era a interação mesmo com os alunos” “o que eu mais gostava era de conversar com os alunos” “o que eu mais gostava era o contato com os alunos” | Alteridade |
| Aprender com e a partir da relação com o outro | “aprender com a professora da Escola Campo” “aprender com a coordenadora do subprojeto” | Alteridade |

Nesta representação, percebo que os professores de espanhol pré-serviço (pibidianos), quando enunciam sobre o Pibid, inscrevem-se em uma ilusão de completude como se o programa fosse capaz de suprir todas as lacunas de seu processo de formação. O tom de deslumbramento irrompe na materialidade linguística, pois mobilizam muitos adjetivos que parecem não ser suficientes para classificar o Pibid (“*maravilhoso*”, “*excelente*”, “*essencial*” etc.).

Percebo, também, que os pibidianos atribuem seu processo de formação ao programa. Assim, quando enunciam que é no Pibid que se aprende a ser professor, apagam, esquecem e silenciam todo o processo de formação do curso de Letras (estágios supervisionados etc.). Além disso, em seus dizeres, ressaltam que no Pibid encontram um lugar para aperfeiçoar o conhecimento de língua espanhola, um espaço de interlocução, no qual aprendem a partir desse processo de alteridade do *eu* com o *outro*. Por fim, em seus dizeres, irrompe ainda a visão dicotômica teoria/prática, na qual a universidade ocupa o lugar da teoria e o Pibid, o lugar da prática.

Nos enunciados dos pibidianos, pude perceber também indícios de uma busca por *modelos e exemplos a seguir*, no que tange a ser professor de espanhol na escola pública. No entanto, participar de atividades nesse local (estágios supervisionados e do Pibid) pode incidir em sua formação, pois possibilita favorecer o reconhecimento da tensão constitutiva e constituinte do espaço educacional. Assim, os professores pré-serviço podem passar a problematizar a sala de aula e a reconhecer a aula de língua espanhola como um acontecimento discursivo, algo que é da ordem do irrepetível, que sempre será outra, pois será enunciada em condições de produção outras e a um auditório social outro. Assim, nesse processo de alteridade e de interlocução propiciado pelo e no Pibid, esses professores de espanhol pré-serviço buscam constituir sua identidade de professor de espanhol da escola pública, tentando apropriar-se, inserir-se na escola, procurando, a partir da inserção e da experiência nesse espaço, reconhecer-se ali ou não, ou seja, identificar-se ou não com a profissão.

Tendo finalizado a análise da primeira representação, passo, a seguir, à segunda representação, “O Pibid como lugar de cooperação”.

4.2.2. O Pibid como lugar de cooperação

Nesta representação, a partir dos dizeres dos pibidianos, percebo que o Pibid se constitui como um lugar de cooperação, um espaço de alteridade, onde os professores pré-serviço se constituem professores a partir da e na relação com o outro.

Vejamos, a seguir, nas seguintes SD (19, 20, 21 e 22), a cooperação entre os pibidianos e a professora coordenadora:

(SD19) Bom... **as atividades realizadas pela/ pelo grupo do Pibid espanhol com a professora coordenadora**, eram bem... bem...interessantes... porque a gente discutia ali o que que... dentro na sala de aula a gente precisava alterar... eh... ou manter, e aí **cada um dava uma ideia e ela ouvia** muito bem... e aí depois dessa... dessa reunião, a gente montava um...tipo de um plano de ação para poder resolver, às vezes algumas ideias não eram... não eram tipo... possíveis de serem realizadas, porque envolvia muito custo ou às vezes também não tinha muito interesse da adesão dos alunos, não dava para fazer muita coisa, mas **a professora coordenadora, ela ajudava a gente a entender onde a gente estava e o que/que era possível**. (Juan)

Nos dizeres de Juan (SD19), nessa relação de alteridade com a professora coordenadora, irrompe no intradiscurso que o Pibid se configura em um espaço de interlocução no qual a profissional auxilia a adequar e a calibrar as atividades para o auditório social em questão (“*a professora coordenadora, ela ajudava a gente a entender onde a gente estava e o que/que era possível*”).

[Digite aqui]

Na próxima SD, analiso como os dizeres de Carlos ressoam os de Juan:

(SD20) Então... eu tive a grande sorte de ter uma profe/ **minha coordenadora do/do espanhol é uma pessoa maravilhosa, que nos ajudava, nos auxiliava bastante**, passava bastante conhecimento, nos dava dica, **então, eu só tive a somar com essa professora**. (Carlos)

Nos dizeres de Carlos (SD20), além da cooperação entre pibidianos, há também a relação com a professora coordenadora propiciada pelo Pibid. Nessa SD é importante destacar o lugar enunciativo ocupado pelo sujeito, pois por mais que não haja a presença física do interlocutor, o locutor sempre enuncia para um interlocutor (imaginado). Isso implica dizer que o pibidiano enuncia sabendo que sua interlocutora (a pesquisadora) ocupou a posição de coordenadora do Pibid – espanhol. Percebo, assim, um jogo de imagens do *eu* com o *tu* no funcionamento discursivo, que é asseverado com a conclusiva “*então, eu só tive a somar com essa professora*”.

Os dizeres de Carmen (SD21) ressoam os de Carlos, pois as formulações dela desvelam uma tensão, a qual irrompe no intradiscurso pela repetibilidade de “*muito*”:

(SD21) Ah... éh... **a gente sempre fazia... reuniões semanais, né...com a professora coordenadora**, que... nos... a gente passava qual que era o conteúdo programado, né...da escola eh... junto com ela **a gente desenvolvia os projetos**... ela que nos orientava sobre... a forma de agir, de/de pensar sobre... com a base que ela tinha, né.. nos orientava pra gente poder desenvolver os nossos projetos, eh...essas reunião com ela... **nos auxiliava muito** porque... às vezes um grupo tinha uma ideia sobre... um tipo de atividade e outro grupo já tinha outra ideia eh... **essas reuniões coordenadas pela... professora coordenadora nos orientava muito e nos ajudava muito** porque... às vezes a gente... um não tava tendo muito ideia sobre um projeto... o outro já tinha... então... a ideia de um grupo já servia pra todos os outros... eh... era só questão de... melhorar o projeto... então... eram... **muito bem coordenadas**. (Carmen)

Nos dizeres de Carmen (SD21), pude perceber a descrição das atividades desenvolvidas no Pibid (“*a gente sempre fazia... reuniões semanais*”, “*a gente desenvolvia os projetos*”) e a realização do trabalho da coordenadora (“*nos auxiliava muito*”, “*nos orientava muito*”, “*nos ajudava muito*”, “*muito bem coordenadas*”). Observo também sentidos de coletividade, de cooperação que irrompem na materialidade linguística: “*a gente sempre fazia*”, “*a gente desenvolvia os projetos*”, “*nos auxiliava muito*”, “*nos orientava muito*”, “*nos ajudava muito*”. Assim, o efeito de sentido produzido por esses dizeres é o da coletividade, do trabalho desenvolvido por uma equipe. Nesse processo de alteridade com o Pibid e na relação do intradiscurso com o interdiscurso, vem à tona a marca desse outro, o Pibid, expressa pelo plural. Esse efeito da coletividade e da cooperação ressoa na próxima SD (22), nos dizeres de María:

(SD22) Em 2017, participamos de reuniões no [...], de apresentações orais no [...], [...]. E no Seminário do Pibid, **eu e algumas pibidianas, juntamente da coordenadora, fizemos uma comunicação coordenada no evento**. Fazíamos também propaganda nas escolas convidando os alunos a se matricularem

[Digite aqui]

no [...]. Teve também apresentações orais sobre letramento digital, cada escola buscou um artigo sobre o assunto e apresentou para a coordenadora. (María)

Nos dizeres de María, a parceria, a coletividade, o trabalho em equipe, irrompe na materialidade linguística (“*eu e algumas pibidianas, juntamente da coordenadora, fizemos uma comunicação coordenada*”) também com a mobilização do plural “*eu e algumas pibidianas*”, “*fizemos*”.

Essa noção de coletividade alinha-se com a premissa de trabalho em equipe. É sobre a questão do trabalho em equipe que Juan enuncia nas SD 23 e 24, apresentadas a seguir:

(SD23) Bom... as atividades realizadas pelo Pibid lá na escola, acredito que assim... eram feitas por pessoas que... estão na escola... e que entendem a realidade da escola, eh... faziam o que podiam... para... atingir os objetivos, eram atividades tipo...de mural com o objetivo de... informar e trazer o/o aluno para esse idioma, então acredito que todas as atividades que foram feitas no Pibid espanhol... foram atividades... certas... adequadas àquele tipo de público, àquela realidade daquela comunidade escolar, eh... eu acredito que eram atividades bem trabalhadas, embora com poucos recursos, eu acho que... **com a ajuda da orientadora e da professora, as atividades... eram desempenhadas de maneira muito afetiva eh... e bem distribuída porque cada/cada pibidiano conseguia fazer o seu eh... e ajudar oh... o todo assim... eu quero dizer... cada aluno tinha a sua função e todo mundo junto contribuía para/ para o ensino de espanhol na/na escola.** (Juan)

(SD24) Bom... as atividades eram... murais, eram ah... a leitura de textos... pra gente Pibid o que poderia apoiar a como tratar alguns temas dentro da sala de aula, a gente promover tipo... alguma festa e dentro dessa festa o intercâmbio cultural para mostrar a língua espanhola eh... e isso... que eu me lembre... éh...**a gente tinha reuniões, a gente tinha reuniões com a supervisora, com a coordenadora, depois com as duas juntas... eram todas essas atividades.** (Juan)

Nessas SD, pude perceber que Juan enuncia o lugar da interação entre os sujeitos participantes do programa (“*a gente tinha reuniões, a gente tinha reuniões com a supervisora, com a coordenadora, depois com as duas juntas...*”) e o efeito dessa interação (“*cada aluno tinha a sua função e todo mundo junto contribuía para/ para o ensino de espanhol na/na escola*”) nesse jogo intradiscursivo da organização instituída para colocar em funcionamento na escola as atividades planejadas por seus integrantes.

Na próxima SD (25), Mercedes faz uma descrição detalhada das atividades realizadas pela equipe. Nos dizeres dela:

(SD25) Éh... **com relação à professora da Escola Campo, as atividades eram sempre dialogadas... entre as professoras da Escola Campo, a professora coordenadora do Pibid e os pibidianos,** e eram bastante interessantes esses diálogos para as atividades éh... se enriquecerem... ah... **tivemos atividades mostrando, apresentando ah...a cultura,né...**, em uma das apresentações da escola...**a gente apresentou uma dança de tango,** éh.. a gente apresentou também éh... **temas relevantes para a construção do ser humano,** como eu lembro que a gente fez **atividades do dia da consciência negra,** fizemos **atividades... culturais, linguístico-culturais, fizemos atividades mais lúdicas éh... em torno do cinema, em torno das músicas, em torno de poesias,** sempre tentando chamar a atenção do aluno para as atividades apresentadas. (Mercedes)

Como Mercedes aponta (SD25), e como observei nas SD anteriores, irrompe no jogo intradiscurso e interdiscurso a marca da coletividade, da equipe, que se materializa nos verbos na primeira pessoa plural “fizemos” e “tivemos”. Além disso, essa enunciadora faz uma descrição detalhada de várias atividades realizadas. O efeito de sentido dessa descrição excessiva é o de que essas atividades só foram possíveis porque foram realizadas em equipe. Assim, os enunciados em análise me permitem perceber um imaginário sobre o Pibid no qual o programa é representado como uma possibilidade de construção de uma educação contrária aos princípios capitalistas, individualistas, pois parece haver a tentativa de romper com a visão conservadora e tradicional da escola, promovendo atividades que parecem emergir de uma concepção de uma “educação dialógica, problematizadora, libertária e emancipadora. (FREIRE, 2005)

Apresento, a seguir, um quadro que resume o Pibid como lugar de cooperação, nos dizeres dos enunciadores.

QUADRO 2: O Pibid como lugar de cooperação

| Instâncias de manifestação | Modos de dizer | Mecanismo enunciativo |
|--|--|------------------------------|
| Cooperação entre pibidianos e professora | <p>“a professora coordenadora, ela ajudava a gente a entender onde a gente estava e o que que era possível”</p> <p>“minha coordenadora do espanhol, que nos ajudava, nos auxiliava bastante”</p> <p>“só tive a somar com essa professora”</p> <p>“a gente sempre fazia...reuniões semanais né... com a professora coordenadora”</p> <p>“professora coordenadora nos orientava e nos ajudava”</p> <p>“alguns pibidianos juntamente da coordenadora, fizemos uma comunicação coordenada no evento”</p> | Alteridade |
| Cooperação entre os três segmentos (pibidianos, professora coordenadora e professora supervisora) | <p>“com a ajuda da orientadora e da professora, as atividades... eram desempenhadas de maneira muito efetiva”</p> <p>“cada aluno tinha uma função e todo mundo junto contribuía para o ensino de espanhol na/na escola”</p> <p>“a gente tinha reuniões com a supervisora, com a coordenadora, depois com as duas juntas... eram todas essas atividades”</p> <p>“com relação à professora da EscolaCampo, as atividades eram sempre dialogadas... entre as professoras da Escola Campo, a professora coordenadora do Pibid e os pibidianos”</p> | Alteridade |
| Discursividade da coletividade/ da equipe | <p>“a gente sempre fazia”</p> <p>“a gente desenvolvia os projetos”</p> <p>“nos auxiliava muito”</p> <p>“nos orientava muito e nos ajudava muito”</p> <p>“tivemos atividades... culturais”</p> <p>“a gente apresentou”</p> <p>“fizemos atividades”</p> | Alteridade |

Nesta representação, os enunciadores inscrevem-se na discursividade da cooperação, em um processo dialógico de respeito mútuo entre os integrantes do Pibid,

no qual o papel da parceria e da coletividade está colado nos dizeres dos participantes, produzindo efeitos de harmonia. Além disso, os enunciadores imaginam não haver hierarquias entre os membros do programa, ao contrário, parece haver uma construção coletiva, na qual todos são igualmente importantes.

Pude perceber também uma descrição excessiva das atividades realizadas no Pibid e a inscrição na discursividade da coletividade que, por conseguinte, produz o efeito de sentido de que essas atividades só foram possíveis porque foram realizadas pela equipe, coletivamente. Assim, o Pibid parece incidir na constituição do professor de espanhol pré-serviço porque lhe proporciona um espaço de interlocução, que se concretiza em um ambiente de alteridade, no qual foi possível trabalhar coletivamente com uma equipe de pesquisadores, em uma perspectiva ecológica, segundo os princípios do pós-método (KUMARAVADIVELU, 1994).

Além disso, o Pibid parece incidir na formação dos professores pré-serviço (pibidianos) na medida em que esses participantes, ao enunciarem sobre o programa, o fazem de forma a concebê-lo como um espaço de rompimento com uma educação conservadora, individualista. Ao contrário, parecem ter conseguido realizar atividades em uma concepção de educação libertadora, emancipadora, problematizadora e dialógica (FREIRE, 2005), responsiva e responsável à vida social.

Tendo realizado a análise da segunda representação, a seguir, passo à análise da terceira, “O Pibid como tomada de posição política”.

4.2.3. O Pibid como tomada de posição política

Nesta representação, a partir dos dizeres dos enunciadores, percebo a inscrição dos professores de espanhol pré-serviço em uma visão distópica no que tange ao lugar da língua espanhola e do professor na escola. Além disso, inscrevem-se, também, na discursividade da falta de apoio (de gestores, de professores) e de uma política linguística ineficiente. No entanto, diante de todas as dificuldades enfrentadas, inscrevem-se na resistência pelo processo enunciativo da heterotopia, na tentativa de lutar e legitimar pelo lugar da língua e do professor de espanhol na escola.

Na próxima SD, apresento dizeres nos quais a enunciativa apresenta uma visão distópica (“*um horário PÉSSIMO*”) e (d)enuncia do lugar de exclusão (“*sexto horário*”) de uma disciplina que não está na grade curricular, ou seja, inscreve-se no não lugar da língua e do professor de espanhol na escola:

[Digite aqui]

(SD26) Tiveram algumas escolas e supervisoras que eu não me identifiquei, mas sempre fazia a minha parte. O que eu realmente **não gostava era das aulas acontecerem no sexto horário, é um horário PÉSSIMO tanto para nós, como para os alunos.** (María)

Nos dizeres de María (SD26), percebo que a língua espanhola fica à margem, à deriva na escola, pois ela é ofertada fora da grade curricular, no sexto horário (que corresponde à sexta aula, após as cinco aulas das disciplinas contempladas na grade). Assim, apesar de haver a oferta da língua espanhola na escola, ela é diferente das demais. Portanto, pelas condições dessa oferta, o efeito de sentido produzido é o de exclusão, do não lugar da língua e do professor na escola.

Vejamos que os dizeres de María (SD26) ressoam os de Lupe (SD27):

(SD27) Bom... nessa última escola {risos}, eu não gostava da estrutura da escola, tinha muito dó dos alunos sabe..., é... a questão da estrutura mesmo, a escola... é... eu participava à tarde, então... os alunos em uma sala cheia, lotada, muito calor e... pouca ventilação e... a questão da escola, sabe... essa falta de/de/de... intervenção do gov/ intervenção não... não é isso que eu quero dizer, mas a falta de estrutura sabe... que tinha/que tem que eu também vivi, né..., porque... se fosse uma sala com menos alunos, com/com uma estrutura adequada, né, com alimentação adequada, né, alguns {risos} alguns é... acontecimentos assim... a/a fila para o lanche do recreio... faltava... então assim, eu bem... eu não gostava disso... mas acho que eu fugi da pergunta... o que eu menos gostava, né... aí tinha uma parte da direção que eu também não gostava, a questão de uma das vices, né...que era uma dificuldade, ahhh...eu não gostava do sistema em si, eu acho que o sistema... educacional brasileiro, ele é muito antigo, e aí esses alunos depois pra competir, pra conseguir uma vaga na escola/ na universidade pública... eu acho assim, pelo que eu vi... era bem complicado... pensando aqui... eu acho que... é...o que eu não gostava... a... o que eu não gostava e não gosto, né... é dessa questão que eu enfatizo, e que acho que todo mundo que responder essa pesquisa vai dizer que ... é dessa **questão do espanhol ser tratado dessa forma, como se... como se não fosse importante, como se... fosse algo..., né, que a gente/ que nós estamos impondo, que não é necessário, que não é importante, que esses alunos não têm condições de aprender**, sabe... sendo que... o Pibid mesmo tem essa questão, de levar inovação pra escola, sabe... de repensar, de tirar o aluno daquela mesmice, de/de copiar sabe... como eu via nos estágios e como eu via quando eu era aluna... sabe... **então... {risos} a questão do espanhol {risos} é muito incômoda, acho que eu fugi de novo...** deixa eu ver... é... **eu detestava (risos) que todo começo de ano... era aquela luta...** professores supervisores sem...nossa... comente sobre o que você MENOS gostava das escolas onde participava... humm... gostava/**eu não gostava desse pouquíssimo horário para o espanhol** e que ter sempre que começar/recomeçar do zero, cada vez. (Lupe)

Nos dizeres de Lupe (SD27), irrompe a tensão, o sofrimento, o conflito e o desconforto que é para ela enunciar do lugar de professora de espanhol pré-serviço. Essa tensão é desvelada pelos risos, pelas evasivas em responder à pergunta, pelo incômodo de se constituir professora na falta. Dito de outro modo, esses dizeres permitem-me afirmar que esse desconforto é causado porque a disciplina não tem força política (*“que não é importante”*, *“eu detestava (risos) que todo começo de ano... era aquela luta”*), ocupa um (não) lugar na escola (*“pouquíssimo horário para o espanhol”*) e é marginalizada. Portanto, como a disciplina é marginalizada, essa professora também se sente marginalizada, porque, assim como a disciplina é pouco representada na escola, ela

também o é. Dessa forma, essa professora representa uma “voz do Sul”, um sujeito da linguagem que deixa emergir, no funcionamento discursivo, a marginalização sofrida e a fragilidade do professor de língua espanhola.

Na próxima SD (28), nos dizeres de Mercedes, prevalecem sentidos que condensam para o não lugar do professor e da língua espanhola:

(SD28) Bom... é... eu acho que estamos em uma/ em um tempo... em tempos que a questão do espanhol éh... está bem complicada, né... eu lembro que **durante minha graduação, nos estágios e até no próprio Pibid eu pude ver que... éh... já havia uma tentativa de/de tirar o espanhol da/das escolas públicas** porque ah... eu lembro que a gente primeiro era no sexto horário, depois ficou contraturno, e a maioria dos alunos de escola pública... ou eles fazem algum... éh... ou eles trabalham ou eles tem cursos, né... preparatórios e cursos técnicos para já entrar numa/ no/ no mercado de trabalho, então assim... isso fez com que a gente/ com que o número de alunos fosse reduzido. Hoje também nas escolas públicas, né... **hoje também eu já vejo uma redução enorme de escolas particulares tirando o espanhol do/do currículo, né... escolar**, então acredito que **é uma situação bastante complicada, né... até porque a nova lei que foi ah... que foi criada, ela acabou tirando a obrigatoriedade do espanhol, que... a Lei 11.161, ela, ah... tinha, né...** o espanhol, né... como uma/ uma disciplina obrigatória no ensino médio e facultativa no ensino fundamental, então ah... a gente está passando por u/ por um período complicado, né... eh... torcendo para que esse futuro mude, né... para que a gente ah... mostre a importância que o espanhol tem, né... até porque o contato com dos/ dos países aqui latinos, né..., *hispanohablantes* com o Brasil é muito grande e é muito enriquecedor eh... essa essa diversidade linguística, né... é muito interessante eh... as condições, no momento, não estão tão favoráveis para o ensino da língua espanhola. (Mercedes)

Nesses dizeres, pude perceber que o efeito de sentido da exclusão é intensificado (“*tirar o espanhol das escolas públicas*”, “*vejo uma redução enorme de escolas particulares tirando o espanhol do/do currículo*”), levando-se em consideração que o espanhol não tem força política nas escolas regulares (públicas e particulares), ou seja, não é um problema exclusivo da escola pública. Essa enunciadora, em seus dizeres, ainda traz o discurso jurídico (“*a nova lei que foi ah... que foi criada, ela acabou tirando a obrigatoriedade do espanhol, que... a Lei 11. 161, ela, ah... tinha né*”), sendo que o efeito de sentido produzido é o da falta de uma política linguística eficiente e eficaz para o ensino dessa língua, asseverando o discurso naturalizado do não lugar da língua estrangeira na escola regular. Esses dizeres acenam para efeitos de sentido de que a língua espanhola não tem força política.

Nas próximas SD (29 e 30), nos dizeres de Carlos e de Carmen, a visão distópica e a discursividade da falta desvelam-se:

(SD29) Ahhh... uma das coisas assim que eu menos gostava, às vezes, assim, era a questão **dificuldade de implantar o projeto Pibid em algumas escolas**, porque **tinha alguns diretores que eram mais difíceis**, e... às vezes alguns/ até mesmo **alguns próprios professores que não nos acolhiam muito bem**, mas assim... os professores do projeto sim, eles tão super de boa, mas às vezes alguns professores mesmo, **de outras disciplinas na escola, que não acolhiam a gente tão bem**. (Carlos)

(SD30) Ah... o que eu menos/ o que eu menos gostava era a **falta de... de apoio das/ dos diretores, dos/dos outros professores** em... divulgar o programa pra/ pra ver... divulgar entre os alunos e tudo... para dizer que a gente/ que a escola ofertava a disciplina e tudo... porque eu acredito que... se a divulgação e a ajuda do/dos professores, diretores... fosse maior, vários outros alunos teriam tido a oportunidade de participar com a gente do programa e das aulas. (Carmen)

[Digite aqui]

Nesses dizeres, percebo a visão distópica e os enfrentamentos que os pibidianos tiveram nas escolas (*“dificuldade de implantar o projeto Pibid”, “alguns diretores que eram mais diÍíceis”, “alguns próprios professores que não nos acolhiam muito bem”*). Além disso, irrompe no intradiscurso o discurso da falta (*“falta de apoio dos diretores”, “falta de apoio dos outros professores”*). Esses dizeres desvelam que a ideologia não corresponde à classe, pois nessa luta de classes os oprimidos (professores) se convertem em opressores (opressores dos professores de espanhol).

Vejamos nas próximas SD (31 e 32) que, apesar dessa visão distópica, nos dizeres de Lupe, o professor pré-serviço se inscreve no discurso da resistência, pelo mecanismo da heterotopia, buscando, assim, lutar por seu espaço, constituindo-se em um professor que tenta resistir à marginalização e luta para legitimar o seu lugar e o lugar da língua espanhola na escola, conforme pode-se observar:

(SD31) Bom... eu acho que tem que gostar da língua, tem que ter vontade, né... de ser professor, porque... de alguma forma, de maneira indireta você está se preparando, cada vez mais perto de/ de ser professor, de tomar é...a frente... então... **eu acredito que... tem que... ter vontade de ter um pouco de ativismo também, né... porque... {risos} é... foram várias campanhas para... fica Pibid espanhol e então nós... tem que vestir mesmo a camisa e... ter orgulho, né, desse idioma, de/de ser professor, de lutar pelo espanhol...é... a... terminando... {risos} estar aberto às mudanças, estar acostumado ... você se acostuma tanto com uma/ com uma... profe, aliás como uma escola, e... já em um outro ano já era... não tem volta mais...tem que mudar de escola... bola pra frente, já era. (Lupe)**

(SD32) Pra mim... **ser professor de língua espanhola é abraçar... uma luta, uma batalha...travar uma batalha... porque... não é fácil, não temos espaço, né..., a lei não ajuda, a educação no Brasil é MUITO difícil, né...e a língua estrangeira é vista como algo assim muito muito distante, e hoje eu vejo que não... eu acho que uma das coisas que eu aprendi é que é possível sim aprender uma língua estrangeira, não importa se você é da escola pública e não teve contato nenhum com essa língua, eu vejo isso, eu tenho essa experiência comigo hoje, né...pra mim era muito complicado aprender uma língua estrangeira, então... e pra mim o problema era comigo, né..., não com o método, né... não porque na aula era só gramática, era só o verbo *to be*, porque a língua ela consegue trazer muito mais que isso... do que gramática/ do que...então... ser professor é... de maneira geral... é trazer esse aluno... é...fazer com que esse aluno perceba, né... é... as várias oportunidades que existe por meio do conhecimento... o que o conhecimento proporciona, então... é...e **ser professor de espanhol, de língua espanhola é... garantir de certa forma que esses alunos tenham/ tenham mais chances, né...de/de crescer como seres /seres humanos, como cidadãos** porque... nós raciocinamos muito, né..., pensamos muito e então... e... a questão também de acreditar em si mesmo, no potencial, de poder/de acreditar que uma língua estrangeira não é apenas um acessório, é uma forma de você... é... estimular a cognição, a inteligência e a partir dele você ter acesso a outras oportunidades, a outros mundos, a outras literaturas, é...a outras culturas... enfim... e ainda mais que isso... é...bom... é isso. (Lupe)**

Nesses dizeres, parece-me que uma maneira encontrada por Lupe para resistir, lutar e tentar se sustentar no lugar de professor de espanhol, apesar de toda marginalização, foi pelo mecanismo da heterotopia, inscrevendo-se no discurso do “professor-herói”: *“ter um pouco de ativismo”, “tem que vestir mesmo a camisa”, “ter orgulho, né, desse idioma, de/de ser professor”, “lutar pelo espanhol”, “estar aberto às*

mudanças”. Ao se lançar nessa discursividade, o profissional se desloca, esquece, apaga e silencia todas as dificuldades e faltas constitutivas e constituintes do lugar de professor de espanhol. Assim, percebo que para ela é tenso enunciar do lugar de professor de espanhol pré-serviço, e essa tensão é desvelada pelos risos que emergem no funcionamento discursivo.

Lupe (SD32), em seus dizeres, (d)enuncia do lugar de luta que o professor de espanhol ocupa (*“ser professor de língua espanhola é abraçar... uma luta, uma batalha...travar uma batalha... porque... não é fácil”*); do não lugar nas escolas (*“não temos espaço, né...”*); da falta de uma política linguística e educacional (*“a lei não ajuda, a educação no Brasil é MUITO difícil, né...”*); da deslegitimação e da pouca importância política da língua estrangeira (*“a língua estrangeira é vista como algo assim muito muito distante”*). No entanto, ao ocupar esse lugar de resistência, Lupe (SD32) toma uma posição política diante do ensino de língua espanhola (*“ser professor de espanhol, de língua espanhola é... garantir de certa forma que esses alunos tenham/tenham mais chances, né...de/de crescer como seres /seres humanos, como cidadãos”*), o que parece desvelar uma preocupação com um ensino “responsivo à vida social” (MOITA LOPES, 2006).

Nessa arena de lutas empreendidas pelos professores de espanhol pré-serviço em defesa do ensino de língua espanhola, emerge um aliado, o Pibid, conforme apontam os seguintes dizeres de Lupe, nas próximas SD (33, 34 e 35):

(SD33) *“.../ tem um Pibid espanhol aqui em [...] e é por ele que o Espanhol respira, porque se não fosse pelo Pibid... não/não existiria, e a cada ano é uma luta, uma dificuldade pra encontrar escola, né..., uma das coisas que a gente tinha/tinha problema era como justificar nossas horas no Pibid, sendo que... é...não tinha escola que aceitasse, não tinha designação pra professor, enfim... um monte de problema que a gente tinha que combater, e agora, né, o Pibid terminou e... tem a promessa, né...que vai voltar agora em agosto junto com um novo programa, a residência pedagógica, então a... o ensino de espanhol, assim... as previsões que fazem (risos) é que é quase impossível, né... ser professor de espanhol, porque é... nós temos a formação, nós temos é... o governo gasta, né... com/com a formação de professores, mas mesmo ter na escola, ter a oportunidade de exercer a nossa/ a nossa... pra aquilo que a gente foi formado, não tem... então assim... é muito complicado, apesar de ter muita vontade de seguir nessa carreira, eu vejo assim com muita dificuldade, porque não tem espaço, pra ser professor de língua espanhola, ainda mais na escola pública, fica/ ficamos a mercê das políticas públicas, como sempre. (Lupe)*

(SD34) *“Bom... como eu já disse, né... é... é um caso muito...de muita dificuldade, né... nesses 3 anos... eu vi muito, né... as professoras é... supervisoras e coordenadoras indo até às escolas, né...pedindo para falar com as diretoras... recebendo é.. NÃOS... para receber o Pibid espanhol e... e a gente sabe que... oPibid, ele é muito importante, né... e ainda mais para o espanhol, porque, se não fosse por ele, na escola pública não teria... é... língua espanhola... (Lupe)*

(SD35) *“Bem... venho do futuro para dizer que o Pibid, ele..., o edital terminou... em... em março de 2018 e que... ele vai ser reaberto em.../em... junho, né... e que vai ser... 2 programas agora, passa a ser 2 programas: o Pibid e o... residência pedagógica, né...no qual as universidades devem se inscrever para esse edital... uma das coisas que eu... {risos} que acontece é que... quem... quem vai poder participar é só...”*

[Digite aqui]

é apenas quem não cumpriu até a metade do curso de graduação, 50% do curso, né... da carga.... então... bom então pra... {risos} na última reunião foi bem... triste assim... porque a todo momento o professor lá... falava... vocês não são mais bolsistas, vocês são ex-bolsistas do Pibid, porque é... acabou e aí depois veio um documento, né... um informe, falando que... é... uma/uma... juíza tinha... eles tinham feito uma apelação para que/pra que o edital fosse estendido até o meio do ano... até esse novo edital ser aberto... e... e aí depois de 10 dias viria a resposta... mas também não veio, e então não teve resposta, não/não tenho mais notícias, **então...é muito triste... porque como eu já disse... o espanhol, o meio dele sobreviver na escola pública é através do Pibid...** é...de certa forma continua porque, né... nós, do estágio, por exemplo, no estágio...vamos oferecer aulas de espanhol para os alunos é... que pediram, né... que pediram ao diretor para ter aulas, então... nós vamos ter uma sala ali [...] para poder receber esses alunos, e... dentro da escola pública, assim...não sei o que vai ser, é... **então... é isso, é muito triste, né..., apesar de toda a luta... de todas as assinaturas, de abaixo-assinados, de pedir, enfim... o governo não nos atendeu, mais uma vez... tapou os ouvidos.** (Lupe)

Nesses dizeres, pude perceber que, no imaginário desses professores, a luta pela oferta da língua espanhola foi empreendida de forma bem sucedida pelo Pibid. Além disso, atribuem ao programa a responsabilidade pela visibilidade do espanhol na escola: *“tem um Pibid – espanhol/.../ e é por ele que o espanhol respira, porque se não fosse pelo Pibid... não/não existiria”*. Lupe desvela em seus dizeres as dificuldades encontradas, além de reforçar a importância do Pibid, especialmente para a manutenção da língua espanhola na escola: *“o Pibid, ele é muito importante, né... e ainda mais para o espanhol”*, *“o espanhol, o meio de ele sobreviver na escola pública é através do Pibid”*.

Nos dizeres de Lupe, emerge ainda a falta de uma política linguística, educacional e governamental para o ensino de língua espanhola na escola, apesar da tentativa de uma tomada de posição política dos professores de espanhol pré-serviço (*“apesar de toda a luta... de todas as assinaturas, de abaixo-assinados, de pedir, enfim... o governo não nos atendeu, mais uma vez... tapou os ouvidos”*). Nesses dizeres, ainda emergem efeitos de sentido da marginalização dos professores de espanhol, que parecem sempre estar à deriva (*“ficamos a mercê das políticas públicas, como sempre”*), e de não serem ouvidos, apesar de ocuparem o lugar de resistência e lutarem por seu espaço e o da língua espanhola na escola. Assim, percebo que o Pibid ocupa, no imaginário desses professores, a possibilidade de colocarem em funcionamento uma tomada de posição política do professor de espanhol, legitimando, assim, seu lugar e o lugar da língua espanhola na escola. Apesar disso, dialogicamente, funciona o discurso naturalizado do não lugar da língua espanhola na escola pública, com documentos (leis, etc.), posicionamentos de alguns gestores, professores e alunos que visam a marginalizar o professor e a língua espanhola a fim de deslegitimá-los.

Nas seguintes SD (36 e 37), dizeres que se referem a um período de indefinição no qual o Pibid foi suspenso são analisados. Tais dizeres acenam para uma tomada de posição a favor da continuidade do programa:

[Digite aqui]

(SD36) Bom... pelo que eu sei... a possibilidade de fechamento já aconteceu, né... não tem mais Pibid, meus colegas que estavam no Pibid agora já foram desligados, mas é possível que a partir de agosto abra um... novo edital, que também acredito que não seja possível... porque ano eleitoral, né... agosto... depois outubro já vêm as novas eleições... então... essa possibilidade já aconteceu... então...como eu vejo... já está visto, já está fechado, e eu não sei o que pode acontecer a partir, depois das eleições... com um novo ministro da educação... o que que ele vai pensar sobre isso... se vai manter, se então... **eu espero que revejam isso e alterem ou venham com uma nova proposta de ressuscitar, né... o Pibid**, mas por enquanto... temos que aguardar. (Juan)

(SD37) É... eu lamento muito o encerramento do Pibid, eu acho que esse projeto deveria ter continuidade porque ele é muito importante, é um projeto muito importante, **ele deveria ter continuidade SIM**, é muito triste saber que esse projeto tá terminando/ está acabando, eu gostaria muito que esse projeto tivesse continuidade. (Carlos)

Vejamos, agora, os dizeres de Carmen, que ressoam os de Juan e Carlos:

(SD38) Ah... a realidade do ensino na escola regular não/ não é boa ... não é boa porque..., justamente por causa de apoio, que os professores éh... da língua geralmente... não/ não/ não têm, **eles não recebem muito apoio para poder... ministrar as aulas eh... a maioria das pessoas vêm... como uma...uma matéria optativa, então..., não/não tem aquele comprometimento mesmo com a... com o ensino**, então... a situação não é muito boa porque... não tem investimento, **mas... o/ o projeto, o Pibid, nas escolas que o Pibid atuava, fazia um diferencial enorme, porque era ele que dava aquele gás no ensino, éh...porque diante das dificuldades que os professores enfrentavam, ter o grupo do Pibid apoiando e ajudando no desenvolvimento dos projetos, da melhor forma de/de ensino... éh...fazia com que ah...fazia com que... ficasse muito... melhor e os objetivos do professor fossem alcançados** éh... melhorava o ensino, a didática deles... eh... além dos alunos, dos bolsistas aprenderem com o professor, o professor também aprendia com as... ideias dos alunos eh... essa mescla de/de experiência, de conhecimentos, resultava em projetos maravilhosos, que... alcançava *(sic)*vários objetivos no/no... desenvolvimento dos alunos. (Carmen)

(SD39) Eu acho que... éh... a educação perde muito com o encerramento do Pibid, perde muito mesmo... porque... ah... a educação no Brasil hoje... não é... um dos pontos fortes...nosso... no governo não é... todo/todo mundo sabe disso... eh... o projeto ele... se a gente fizesse uma pesquisa hoje... de quantos alunos entraram na universidade planejando... seguir éh... outra carreira que não a de professor, e após a inserção dele no projeto, a participação dele no projeto, ele... a mudança dele de opinião... se a gente fizesse essa pesquisa hoje, a gente ia ver, eu tenho certeza que a gente ia ver que... o gráfico iria subir demais da conta... **a quantidade de alunos que se apaixonaram pela docência**, através desse programa, foi enorme, o programa teve MUITA influência mesmo...na formação dos professores que estão se formando hoje eh... eu vejo isso como uma perda... muito grande para a educação no Brasil... muito grande mesmo... porque... eu acho esse **projeto maravilhoso**... eh... eu **faria tudo que estivesse ao meu alcance para poder, para ele... para o projeto continuar**. (Carmen)

Nos dizeres de Carmen (SD38), irrompe no intradiscorso uma visão distópica do ensino de espanhol nas escolas, marcada pela falta de apoio aos professores (*“eles não recebem muito apoio para poder... ministrar as aulas”*) e pelo não reconhecimento da língua espanhola pela comunidade (*“a maioria das pessoas vêm... como uma...uma matéria optativa, então..., não/não tem aquele comprometimento mesmo... com o ensino”*). No entanto, no intradiscorso irrompe uma adversativa: *“mas... o/ o projeto, o Pibid, nas escolas que o Pibid atuava, fazia um diferencial enorme”*. Esses dizeres apontam para sentidos de sujeitos que se imaginam tomando uma posição política a favor do Pibid e do ensino de espanhol na escola pública, ou seja, é preciso manter o programa dada a possibilidade de visibilidade e reconhecimento que ele proporciona à língua espanhola e aos professores desse idioma. Em consonância com a representação do Pibid como cooperação, o efeito que se tem é de completude, acenando para o lugar que atribuem ao programa, ou seja, o Pibid contribui

para a melhoria do ensino na escola, e essa melhora ocorre porque as atividades são desenvolvidas por uma equipe.

Carmen (SD39), em seus dizeres, argumenta que os professores pré-serviço que participam do Pibid se identificam com a docência, sendo que essa identificação se dá por um movimento atravessado pela paixão, ou seja, em seus dizeres, o Pibid favorece a identificação do pibidiano com a docência (“*a quantidade de alunos que se apaixonaram pela docência*”). Assim, ao eleger o Pibid como o programa responsável por essa identificação, em contrapartida, Carmen apaga, silencia e esquece todas as outras experiências e seu processo de formação no curso de Letras (participação em outros programas, estágios...). Carmen ainda apresenta uma visão idealizada do Pibid (“*projeto maravilhoso... eh... eu faria tudo que estivesse ao meu alcance para poder, para ele... para o projeto continuar*”). No entanto, essa visão idealizada, no não dito do funcionamento discursivo, parece estar associada a uma busca por uma tomada de posição política para legitimar o lugar de professor e da língua espanhola na escola. Esses dizeres parecem dialogar com o enunciado das SD anteriores, “*o Pibid mantém o espanhol na escola*”. Isso significa, pois, que, no imaginário do professor de espanhol pré-serviço, ao lutar pela manutenção do Pibid na escola, por conseguinte, também está lutando pelo lugar de professor e da língua espanhola na escola. Nesse sentido, percebo que o Pibid nesta tese, funciona como uma política linguística haja vista a ausência de uma política linguística para o ensino de língua espanhola no ensino público brasileiro e do não interesse do governo em mantê-lo nas escolas. É isso que ressoa os dizeres do quadro 3:

Quadro 3: O Pibid como tomada de posição política

| Instâncias de manifestação | Modos de dizer | Mecanismo enunciativo |
|--|---|---|
| Visão distópica e discursividade da falta | “um horário PÉSSIMO” “dificuldade de implantar o Pibid” “diretores que eram diFÍceis” “professores que não nos acolhiam bem” “que não acolhiam a gente tão bem” “falta de apoio/.../ dos diretores” “falta de apoio dos outros professores” “não tem aquele comprometimento mesmo” “se não fosse pelo Pibid...não/não existiria (o espanhol) na escola” “eu detestava todo começo de ano” “eu não gostava desse pouquíssimo horário para o espanhol” “matéria optativa” “eles não recebem muito apoio” “a lei não ajuda” “não temos espaço” | Alteridade Exclusão Denegação |
| Resistência | “lutar pelo espanhol” “ter vontade de ter um pouco de ativismo” “ter orgulho desse idioma” “vestir mesmo a camisa” “ser professor de língua espanhola é abraçar...uma luta, uma batalha” | Alteridade Heterotopia Apagamento Esquecimento Silenciamento |
| Visão utópica do Pibid | “os alunos que se apaixonaram pela docência, através do programa” “projeto maravilhoso” | Apagamento Esquecimento Silenciamento |

Nesta representação, a partir dos dizeres dos professores de espanhol pré-serviço (pibidianos), percebo que eles (d)enunciam a partir do lugar da falta (falta de uma política linguística eficiente e eficaz, falta de apoio dos gestores, falta de apoio dos colegas professores etc.). Além disso, deixam vir à tona o processo tenso-conflitivo que perpassa o funcionamento discursivo de seus dizeres, revelando a tensão e o sofrimento que é enunciar desse lugar marginalizado. Assim, inscrevem-se em uma discursividade distópica para enunciar sobre o (não) lugar da língua espanhola e do professor na escola.

No entanto, inscrevem-se também em uma discursividade de resistência, pelo processo enunciativo de heterotopia, revestidos de “professor-herói”, aquele que busca resistir à marginalização e luta para legitimar o seu lugar e o lugar da língua espanhola na escola.

Os pibidianos, em seus dizeres, tomam uma posição política a favor do Pibid, pois parecem encontrar nele um aliado nessa luta para manter o espanhol na escola. Em seus dizeres, emergem enunciados que apontam o Pibid como responsável pela manutenção do espanhol nesse local (“*é por ele que o espanhol respira*”). Assim, ancorados nesse enunciado, no imaginário desses professores pré-serviço, tomar uma posição a favor do Pibid é, por conseguinte, lutar pela legitimação de seu lugar e do lugar da língua espanhola na escola.

Tendo finalizado a análise da terceira representação, passo, a seguir, à análise da quarta e última, “O Pibid como espaço de exercício da dignidade docente”.

4.2.4. O Pibid como espaço de exercício da dignidade docente

Antes de iniciarmos a análise desta representação, parece-me relevante retomar as condições de produção do discurso do professor de espanhol pré-serviço. Conforme pontuei nas análises das representações anteriores, esse professor é constituído pela/na falta, cujo desdobramento é a sensação de marginalização, opressão e exclusão. Assim, diante dessas condições de produção, a partir de sua participação no Pibid, irrompe em seus dizeres que o programa se configurou como um espaço de interlocução e, a partir dele, foram possíveis realizar diversas atividades nas quais pôde exercer a dignidade docente, ou seja, uma docência digna na medida em que possibilitou ao professor pré-serviço exercer o papel de professor de forma a ser valorizado, reconhecido e pertencente ao universo educacional.

[Digite aqui]

Nas SD 40, 41, 42 e 43, os dizeres dos enunciadores irrompem no intradiscurso a sua participação em atividades realizadas em outros espaços de aprendizagem (feira, congresso, seminário, exposição, palestras):

(SD40) A professora... ela sempre participava de todos os projetos, e nesses projetos, inclusive eu **participei da feira é... que tem nessa escola um show de talentos, né...no teatro e.., então eu cantei *gracias a la vida*, os alunos é... dançaram... enfim... é um... foi bem bacana assim... e aí passei a ser mais reconhecida, né... {risos} como bolsista ...porque... é... e o Pibid.né... deu mais visibilidade ao Pibid porque na hora de/de apresentar falou, né... da questão do programa, do Pibid espanhol, que os alunos aprendem espanhol na escola, enfim... lá, né... o espanhol, ele é dentro da grade, e ele é...a professora assumiu o cargo, né... como professora de espanhol, como professora de língua espanhola, e... ele é oferecido no terceiro ano do ensino médio, e é novamente aquela questão, é...o ensino de espanhol, ele é oferecido somente no ensino médio e todo ano a gente recomeça do básico e... é..., recomeçava, né... porque agora não faço mais parte do programa, devido ao término do programa, da portaria, venceu... agora, na verdade o projeto foi interrompido, né... pelo governo. (Lupe)**

(SD41) Acho que eu já resumi essa... (risos) ah... então... eu participei de... 3/ 3 seminários, né... não... na verdade... foi... 3 seminários do Pibid e 1 [...], e...foi muito bom... porque a gente tem é.../no Pibid foi exposição oral, né... relato de experiência e para o [...] foi... é...**nós apresentamos o... resultado de uma feira gastronômica** que a gente fez... os alunos decidiram fazer... escolheram o México, né... como/como é... país sobre o qual falaríamos por conta da diversidade, né..., da... da grande dificuldade/ dificuldade não... da grande diversidade cultural... então...e... aí foi bem legal, né... porque no/no banner, na apresentação do banner apareceu um mexicano que estava fazendo, se eu não me engano, o doutorado em.../em Belo Horizonte, então veio para o [...], e aí foi bem legal...ele falou assim... nossa... me senti representado, né... porque ter trabalho apresentando/falando sobre minha cultura... ele achou bem... bem legal assim..., então... eu acredito que... **foi muito bom... porque me deu essa oportunidade de ver como que é, é...de ter essa experiência, né...de/de apresentar trabalho, de construir produtos... né...de levar essas é...questões, né... para os outros pibidianos também, né... que não vê a nossa realidade do Pibid espanhol**, então... é isso. (Lupe)

(SD42) Ai... eu fico muito triste, né... porque como eu falei anteriormente é **um programa que... auxilia muito no conhecimento, nessa expansão teórico-prático... né... ah...também contribui para o conhecimento profissional do aluno, né..., para o educador por meio dos seminários, congressos, palestras com o nome do Pibid** eh... é muito gratificante você estar inserido naquela área, você estar aprendendo naquela área, éh... e assim... saber que pode ocorrer o encerramento... éh... a gente fica triste com as próximas pessoas que poderiam também ter essa oportunidade e não vão ter; torço, torço muito para que isso não ocorra, de maneira alguma. (Mercedes)

(SD43) Uma das coisas que eu mais lembro assim do Pibid, nessa questão, foi a oportunidade da gente **ter visitado a exposição da Frida Kahlo, em Brasília, que foi muito/muito/ muito bom, foi uma experiência maravilhosa** que foi proporcionada pelo Pibid Espanhol. (Carlos)

Nesses dizeres, pude perceber que o efeito de sentido da dignidade docente ao participar de atividades em espaços outros de aprendizagem emerge no funcionamento discursivo em formulações como: *“aí passei a ser mais reconhecida”* (Lupe, SD40); *“foi muito bom”* (Lupe, SD41); *“é muito gratificante”* (Mercedes, SD42) e *“foi uma experiência maravilhosa”* (Carlos, SD43). Assim, esses sujeitos parecem se inscrever em uma ilusão de completude, na discursividade da realização profissional, pelo mecanismo enunciativo da heterotopia, pois esses sujeitos da linguagem (descentrados, incompletos, divididos) se esquecem, apagam e silenciam o sofrimento, a marginalização, a exclusão, as faltas, e se lançam nesses outros espaços de aprendizagem, constituídos pela ilusão, e

[Digite aqui]

representando o Pibid como um programa que surgiu e resgatou o lugar da língua espanhola e do professor na esfera sócio-educacional.

Vejamos, nas próximas SD (44, 45, 46, 47, 48 e 49), que o Pibid como espaço de exercício da dignidade docente pode incidir também na construção de um outro imaginário da escola pública:

(SD44) **Eu me sentia muito bem na escola...** em que/ em que eu atuava... no/no projeto... eu e as minhas colegas na época..., fomos muito bem recebidas, tanto pela direção quanto pelos alunos... eh... era um prazer, era uma felicidade éh... frequentar a escola, preparar... as atividades... era muito bom, **eu me sentia muito feliz, né... em estar participando do projeto**, desenvolvendo as atividades com os alunos e ver, né... principalmente, que **tudo aquilo estava dando um resultado muito positivo**. (Inma)

Nos dizeres de Inma (SD44), irrompem sentidos de que realizar atividades e obter resultados positivos na escola pública é da ordem do possível. Assim, as experiências positivas vivenciadas no Pibid podem incidir na (re)significação da escola pública, na construção de uma memória outra daquela que não se aprende língua estrangeira na escola pública. Na medida em que o Pibid é representado como esse lugar de oportunidade de aprendizagem da língua espanhola, pode-se perceber a inscrição do professor pré-serviço no discurso da dignidade docente, uma dignidade comumente não vivenciada pelos docentes da área.

A seguir, nas SD 45 e 46, os dizeres de Mercedes e Carlos ressoam os de Inma:

(SD45) Éh... teve algumas atividades que me marcaram durante éh... esse... tempo que eu fiquei no Pibid, uma delas foi uma atividade inicial, né... da escolha dos materiais didáticos, onde... a professora... da Escola Campo, ela... juntamente, né... com os outros pibidianos, ela foi destacando o porquê de escolher tal material didático, e a gente pôde participar dessa escolha, éh... então levou em conta éh...as atividades do material didático, éh... o contexto escolar, né..., os alunos eh... foi muito interessante ... porque **a gente pôde participar de uma atividade importante, né... tanto para a escola, quanto para o contexto escolar, quanto para os alunos**. Outra atividade também que foi bastante interessante, foi ah... do filme que a gente pode passar para os alunos da escola éh... e desse filme/ e a partir desse filme surgirão debates sobre/ sobre/sobre as cenas, sobre algumas questões importantes do filme. Éh...Lembro também uma atividade cultural onde a gente levou uma dançarina éh... de tango para escola, né... uma exposição e... os alunos ficaram MUITO inquietos e impressionados assim... com / com a dança, com a música, o que foi bastante interessante porque éh... chamou bastante/chamou a atenção dos alunos é eh... outras atividades éh..culturais realizadas, né... a gente realizou atividades sobre música, sobre poemas, éh... sobre a arte que foram bastante interessantes para os alunos. (Mercedes)

(SD46) As/as atividades realizadas no Pibid eram interessantes porque tinha a soma de tudo que a gente tava fazendo e também tinha a participação dos alunos, isso era bastante/ era super produtivo, então **era muito importante as atividades que a gente realizava, né... nas escolas**. (Carlos)

Nos dizeres de Mercedes (SD45) e Carlos (SD46), enuncia-se a participação em atividades importantes na escola, o que parece incidir na constituição identitária do sujeito professor de espanhol pré-serviço. Isso significa que, no funcionamento discursivo, na relação entre os sujeitos e os sentidos, via formação imaginária, o efeito de sentido

[Digite aqui]

produzido por essas formulações é o de senso de pertencimento e de reconhecer-se também como alguém relevante no contexto educacional. Assim, ao desenvolver uma atividade que julga valorosa, o sujeito, por espelhamento, também se reconhece como um professor prestigiado, respeitável e que pode ocupar um lugar marcante na escola.

Os dizeres de Carlos (SD47), na próxima SD, revelam que a escola, por meio do Pibid, pode ser um lugar oportuno para o exercício da dignidade docente:

(SD47) Eu **me sentia muito acolhido na/ na escola que eu/ eu atuava no Pibid, é um projeto maravilhoso.** (Carlos)

Na próxima SD (SD48), nos dizeres de Lupe, essa enunciadora se inscreve em uma ilusão de completude ao enunciar sobre o Pibid, conforme pode-se observar:

(SD48) O Pibid é um projeto MUITO importante...principalmente, né... e quando a gente fala do Pibid...é para os alunos.... porque os alunos..., se eu tivesse Pibid... na minha... quando eu ainda estudava, com certeza eu teria mais interesse pelas áreas que eu não... pela área de exatas, porque eram professores muito... que já estavam, né...muito/ muito...é... em final de carreira (risos) e que não traziam nada de novo, de novidade...e **nós, com o Pibid, nós tiramos essa mesmice**, no último seminário e do qual a gente não pode tirar proveito depois, pra desenvolver projetos nesse sentido, foi com o uso das TIC assim... é...e então foi interrompido, mais uma vez o Pibid espanhol, e com isso, né... **os alunos não/não vão ter mais essa oportunidade, de ter professores em formação**, pensando em maneiras de melhorar o conteúdo das aulas, os **professores poderem explicitar suas angústias**, né... como acontecia nas reuniões, por exemplo, uma escola muito problemática com os alunos de/de escola de tempo integral, no começo é... eu me lembro assim das reuniões com a coordenadora, a professora supervisora contava as experiências, as alunas é... o contexto escolar muito difícil, né...,alunos das mais diversas/ com os mais diversos problemas...e o espanhol...ele... primeiro que/que...uma das coisas importantes é que **o aluno se vê, vê a sua importância, né... eu sou importante, não estou aqui apenas para ficar largado, né..., e... aprender é importante...** então assim... no final do projeto dela assim... foi... foi muito bom porque... ou seja, né..., teve as contribuições, teve os textos teóricos assim... para a elaboração do projeto, para a reformulação do projeto, né... para conseguir conquistar esses alunos, né... com a língua, através da língua e da cultura espanhola, então... o Pibid é muito importante dessa maneira... **porque são escolas é... públicas que o Pibid atua que já está acostumada àquela mesmice, àquela mansidão, àquela falta de discussão, falta de repensar, de refletir, e o Pibid, ele traz isso porque nós precisamos desenvolver projetos, precisamos resolver os problemas, de certa forma com relação ao conteúdo... enfim... melhorar, motivar, então...eu avalio o Pibid como muito importante, e...quisera eu tivesse tido o Pibid quando eu ainda estudava, né, na escola pública estadual.** (Lupe)

Nesses dizeres, observo no funcionamento discursivo que Lupe atribui à escola o lugar da falta (*“falta de discussão, falta de repensar, de refletir”*) e ao Pibid o lugar da completude. Assim, enuncia que o Pibid é responsável por movimentar a escola, “desestabilizá-la” (*“nós, com o Pibid, nós tiramos essa mesmice”*), e que, ainda, proporciona visibilidade aos alunos (*“o aluno se vê, vê a sua importância, né... eu sou importante”*). Dito de outra forma, o efeito de sentido produzido por esses dizeres é o de antes do Pibid: a escola, os alunos e os professores eram invisibilizados, silenciados, apagados. No entanto, com o programa e as atividades realizadas por meio dele, o

professor de espanhol pré-serviço pôde construir um outro imaginário da escola pública e exercer sua dignidade docente.

Na SD a seguir, Carmen (SD49) destaca que pelo e no Pibid, ela se sentia parte do processo, ela se sentia responsável pela melhoria no ensino:

(SD49) O Pibid espanhol, ele... procurava desenvolver atividades e projetos, auxiliar os professores responsáveis pelas turmas nas escolas eh... os projetos era visando que... sempre... melhorar a forma de estar... ministrando as/aulas para os alunos... procurando a melhor forma de fazer eles entender(*sic*)... de forma clara e objetiva a língua, trabalhando sempre... sem deixando de/ eles se esquecerem da parte da cultura e tudo... não só aquele ensino de... falar pra eles que óh... éh... a palavra se escreve assim, se lê assim e pronto...não...fazendo com que os alunos realmente se apaixonassem... realmente entendessem a língua para... um melhor desenvolvimentos, então todas as atividades do Pibid...eram realmente... a gente sentava,pensava, pesquisava e desenvolvia as atividades com toda aquela lista de objetivos que a gente queria cumprir até o final...e observar o resultado, se era uma/ um jogo para a melhoria da aprendizagem... a gente pensava qual que era o objetivo que a gente queria... e no final... a gente colhia as informações dos alunos, sobre o que eles acharam, se as atividades realmente éh...ajudavam na compreensão, e se.. a resposta fosse positiva, a gente continuava naquela linha de raciocínio, se fosse... negativa, que eu não lembro de nenhum caso que a resposta dos alunos tenha sido negativa, mas a gente perguntava pra quê... se fosse negativa... a gente pensar... mudar nossa forma de pensamento para poder sempre... **melhorar a forma de ensino.** (Carmen)

Os dizeres de María ressoam os de Carmen, conforme aponta a SD 50, a seguir:

(SD50) Na última, o [...], **era ótimo... os pibidianos têm papel fundamental lá**, pois **a gente ajudava muito os alunos a tirarem as dúvidas....** Como eram salas cheias, o professor espalhava e conseguíamos tirar as dúvidas e ajudar os alunos com os exercícios, eu **me sentia muito bem lá**, a direção nos recebia com muita educação, os alunos eram maravilhosos e fui/**fui muito elogiada pelo professor supervisor, algo que me deixava feliz.** (María)

Nesses dizeres (SD50), além de irromper no intradiscurso o lugar ocupado pelos pibidianos na escola (*“os pibidianos têm papel fundamental”*), emerge, em seus dizeres, o reconhecimento do exercício docente (*“fui muito elogiada pelo professor supervisor”*).

Nas próximas SD (51 e 52), ressoa o efeito de sentido desse reconhecimento:

(SD51) Sempre me dediquei e fui responsável e pontual, tanto que **ganhava elogios dos supervisores.** Eu realmente... **ADORAVA estar no Pibid.** (María)

(SD52) Bom... eu me sentia... como uma pessoa que... que estava ajudando, apoiando, éh... como... integrante no grupo ali... com a ajuda da professora e depois com a... professora orientadora também ... eu achava que aquela ali era uma equipe que /que queria fazer algo diferente, embora que...na sala de aula não dava pra fazer tudo que a gente tinha programado... e avançava pouco, mas eu me sentia acolhido, **eu me sentia assim... respeitado, me sentia... como alguém que é responsável por algo.** (Juan)

Nesses dizeres, pude perceber que o professor de espanhol pré-serviço representa o Pibid como um espaço de exercício da dignidade docente, na medida em que o programa proporciona um lugar à língua espanhola e ao professor dessa língua estrangeira. Nesse sentido, o Pibid possibilita ao professor pré-serviço a inscrição em um discurso atravessado por sentidos de conquista e reconhecimento (*“ganhava elogios dos*

supervisores”), assim como por sentidos de sentimento de pertença, respeito e, sobretudo, de implicação no processo de ensino-aprendizagem (“*alguém que é responsável por algo*”).

Apresento, a seguir, um quadro que resume a representação do Pibid como espaço de exercício da dignidade docente.

QUADRO 4: O Pibid como espaço de exercício da dignidade docente

| Instância de manifestação | Modos de dizer | Mecanismo enunciativo |
|---|--|---|
| Espaço de interlocução/ Aprendizagem em lugares outros | “ter visitado a exposição da Frida Kahlo” “eu participei da feira” “nós apresentamos o resultado de uma feira gastronômica” “ter essa experiência de apresentar trabalho” “auxilia no conhecimento/.../por meio de seminários, congressos, palestras” | Alteridade |
| Inscrição na ilusão de completude | “eu me sentia bem na escola” “eu me sentia feliz em estar participando do projeto” “tudo aquilo estava dando um resultado muito positivo” “era ótimo” “a gente ajudava muito os alunos a tirarem as dúvidas” “ADORAVA estar no Pibid” “me proporcionou boas experiências” “eu me sentia respeitado” “me sentia... como alguém que é responsável por algo” “é muito gratificante” “foi uma experiência maravilhosa” | Alteridade Heterotopia Apagamento Esquecimento Silenciamento |
| Reconhecimento | “fui muito elogiada pelo professor supervisor” “ganhava elogios dos supervisores” | Alteridade |

Nesta representação, percebo que os professores de espanhol pré-serviço representam o Pibid como um lugar de exercício da dignidade docente. Assim, a participação no programa leva os professores a enunciarem do lugar de professores que encontram, via Pibid, um espaço de interlocução, um lugar em que a língua espanhola e o professor dessa língua encontram um ambiente de não marginalização e não exclusão.

Além disso, representam o Pibid como um espaço que permite à escola pública realizar um trabalho docente relevante para a comunidade escolar na área da língua espanhola. Assim, inscrevem-se em uma discursividade da realização profissional e em uma ilusão de completude, por meio da heterotopia, deslocando-se, esquecendo-se, silenciando e apagando o lugar marginalizado do professor de espanhol, chegando a construir uma memória outra da escola pública, onde, com a presença do programa, pode-se realizar um trabalho docente que seja da ordem do possível, pode-se ser respeitado e reconhecido profissionalmente.

Tendo finalizado a análise da quarta representação, passo, agora, a tecer as considerações finais desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encontrando-me nesta conjuntura de considerações finais, interessa-me tecer uma discussão e uma reflexão acerca dos resultados desta pesquisa, que teve ênfase na formação de professores de espanhol (pré e em-serviço), visando a contribuir com os estudos desenvolvidos no escopo da Linguística Aplicada e que tem como foco a formação de professores de línguas.

Estabelecendo uma relação entre as duas instâncias enunciativas (professoras supervisoras e pibidianos), percebo que ambas silenciam ou não percebem a formação do/no curso de Letras como um acontecimento que incide na prática docente. Isso ressoa na valorização da prática em detrimento da teoria e na dicotomização da relação entre elas, ou seja, teoria e prática funcionam de forma polarizada e não como eventos que se interconstituem. Essas instâncias parecem não perceber que o aparato teórico aprendido no curso de Letras, quando levado para a sala de aula sofre adequações/ajustes e, por meio dos resultados desta pesquisa, parece-me que quando se trata de formação de professores, a compreensão dessas instâncias enunciativas é a de que a teoria não está relacionada à prática, pois há distanciamento, um não reconhecimento de uso da teoria, aprendida no curso de Letras, na prática docente.

Nesse sentido, as professoras supervisoras e os pibidianos atribuem ao Pibid o mérito da formação, da prática docente. Esses resultados me fazem pensar que temos que questionar a formação de professores e pensar mecanismos para tentar romper essa dicotomia para que ela venha a ser pensada em um processo dialógico, no batimento teoria-prática.

A respeito da incidência do Pibid nas professoras supervisoras e nos pibidianos, esse programa parece incidir de forma significativa nas professoras supervisoras. Apesar de a bolsa ser silenciada por ambas as instâncias enunciativas, nos dizeres das professoras supervisoras, ter a bolsa era imprescindível para que assumissem as aulas de espanhol. Quanto aos pibidianos, o lugar atribuído à bolsa de estudo recebida na participação do programa parece não ser tão incisivo, levando-se em consideração que eles tinham oportunidade de participar de outros programas que também ofereciam bolsas de estudo. O Pibid, assim, não representava a única oportunidade de acesso a bolsas. No caso das professoras supervisoras, a bolsa representava a possibilidade de se tornarem professoras de espanhol, de ocupar este lugar na escola pública.

Esta tese descortina a ausência de política linguística para o ensino de língua espanhola. Diante da fragilidade, da vulnerabilidade e do processo de exclusão enfrentados pelos professores supervisores e pelos pibidianos, no que tange ao ensino da língua espanhola nas escolas, devido a falta de política linguística, ambas instâncias enunciativas se apoiam no Pibid e, em seus dizeres, interpreto que reconhecem no Pibid uma política linguística capaz de manter a língua espanhola na escola.

Esta tese se configura, assim, em um manifesto, um contradiscurso, um levante da falta de política linguística para o ensino de línguas estrangeiras nas escolas e acena para a necessidade de se pensar e problematizar a formação de professores nos cursos de Licenciatura em Letras.

Diante dos resultados, posso inferir que o Pibid representou uma referência no que tange à formação dos professores pré e em-serviço, permitindo-lhes tomar uma posição política, (re)posicionar-se, (re)pensar, (re)significar-se e (re)significar a escola pública. Para além disso, os resultados desta pesquisa me levam a refletir sobre os sujeitos e as pesquisas da Linguística Aplicada; a marginalização do professor de espanhol; o ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras na escola pública e a formação de professores pré e em-serviço.

Interpelada pelos resultados desta pesquisa, inserida em uma Linguística Aplicada inter/trans/indisciplinar, reafirmo meu posicionamento quanto à necessidade de repensar e fazer pesquisa nesta área que fale à vida social (MOITA LOPES, 2006). Assim, defendo a necessidade de se construir conhecimentos que contemplem “as vozes do Sul”, que reposicionem o sujeito da LA.

Nesta pesquisa, é do Sul e a partir do Sul que me situo, é deste lugar discursivo que contemplo e dou visibilidade às vozes do Sul, as vozes dos sujeitos professores de espanhol pré e em-serviço. Nesse sentido, compreendo a necessidade de, conforme sinaliza Kleiman (2013, p. 40), “questionar a hegemonia do Norte”, visando à descolonialidade epistemológica (MIGNOLO, 2007) na LA, a partir de pesquisas com foco nas “histórias locais dos atores sociais agindo **na periferia e a partir da periferia.**” (KLEIMAN, 2013, p. 46, grifos meus)

Nesse sentido, considero relevante valorizar e ouvir as vozes desses profissionais que vivem as práticas sociais e que, muitas vezes, são marginalizados, criminalizados, sujeitos que sofrem, que estão ‘do outro lado da linha’ e que, nesta pesquisa, tiveram a oportunidade de se constituírem sujeitos de seus discursos.

No caso deste estudo, nos entremeios da LA com foco em realidades sociais, na realidade dos professores de espanhol (pré e em-serviço), pelo viés discursivo e considerando a não neutralidade da linguagem, demos visibilidade e tivemos a possibilidade de compreender, por meio dos dizeres desses professores, os sofrimentos vivenciados/experenciados por esses sujeitos a partir de suas posições no Pibid – espanhol. Isso foi possível nas salas de aulas das escolas públicas e em espaços outros, desvelando as problemáticas enfrentadas no cotidiano, além de evidenciar as relações de poder que se estabelecem no que tange ao (não)lugar do professor de espanhol na escola pública. (D)enunciar desses lugares, desses espaços de lutas sócio-históricas e ideológicas, é uma forma de resistir à perversidade e um ato político, pois, assim, na periferia e a partir da periferia, constroem-se saberes outros, os saberes locais.

Os resultados desta pesquisa me fazem refletir sobre a necessidade de um ensino-aprendizagem de línguas como espaço de desaprendizagem, porque entendo que devemos construir espaços outros, construir uma epistemologia discursiva-pedagógica outra, descolar dos modelos de saberes globais eurocêntricos, das abordagens de ensino-aprendizagem de línguas, e nos constituirmos professores capazes de tomar uma posição responsiva e responsável, lançando, ainda, um olhar discursivo sobre o ensino de línguas estrangeiras e a formação de professores, considerando a natureza sócio-ideológica (PÊCHEUX, 1997) e dialógico-polifônica da linguagem (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 1995; BAKHTIN, 2008).

Em suma, os resultados desta pesquisa acenam que a constituição profissional do professor é um processo de “formação permanente” (FREIRE, 2005, p. 39) e aos professores cabe *romper com o passado*, com as *memórias congeladas*, de modo a não resgatar essas reminiscências de sua vivência educacional e não reproduzi-las a fim de que orientem sua prática profissional, porque, ao romper com o passado, “afastar-se da falsa segurança oferecida pelas memórias fantasmáticas, pode vir a fundar um modo singular de se relacionar com o saber”. (RIOLFI, 2011, p. 113)

Por ora, finalizo, e afirmo que como professora-pesquisadora, acredito que minhas inquietações pessoais e profissionais culminaram em uma tomada de posição política e ideológica quanto à construção da discursividade acadêmico-institucional do Pibid – espanhol. Logo, espero que este trabalho possa interpelar outros pesquisadores a realizar pesquisas outras, na área de ensino de línguas e formação de professores.

REFERÊNCIAS

ACHARD, P. Memória e produção discursiva do sentido. *In: ACHARD, Pierre. et al. O Papel da Memória*. Tradução de José Horta Nunes. 3. ed. Campinas-SP: Pontes, 1999. p.11-17.

ALCOFF, L. M. A epistemologia da colonialidade de Mignolo. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu-PR, 1 (1), 33-59, 2017.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro-RJ: Martins Fontes, 1980.

AMARANTE, M. F. S. Formulário para Avaliação de Aprendizagem: dispositivo ótico-enunciativo e funcionamento neoliberal. **Revista da Faculdade de Letras**, PUC-Campinas-SP, n. 1 e 2, v. 21, n. 112, p. 74-91, dez., 2002.

ARNOUX, E. N. de. Desde Iguazú: mirada glotopolítica sobre La integración regional. *In: FANJUL, A. P; CASTELA, G. da S. (Org.). Línguas, políticas e ensino na integração regional*. Cascavel-PR, Gráfica Assoeste e Editora. p. 38-64, 2011.

_____. **Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del estado (Chile, 1842-1862)**: estudio glotopolítico. 1. ed. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor, 2008.

BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; apresentação de Beth Brait; organização e notas da edição russa de Serguei Botcharov e Liudmila Gogotichvíli. São Paulo-SP: Editora 34, 2013.

BAKHTIN, M. (Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo-SP: Hucitec. 1929/ 1995.

_____. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo-SP: Martins Fontes. 1953/2003.

_____. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. Tradução de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. 2. ed. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2012.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro-RJ: Forense Universitária, 2013.

BARCELOS, A. M. F. Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa: *In: LIMA, D. C. (org.) Inglês em escolas públicas não funciona?* – uma questão, múltiplos olhares. São Paulo-SP: Parábola, 2011, p. 147-158.

BEZERRA, P. Polifonia. *In: BRAIT, B. (Org.). Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo-SP: Contexto, 2018.

BONH, H. As exigências da pós-modernidade sobre a pesquisa em linguística aplicada no Brasil. *In*: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H. V. & BARCELOS, A. M. F (Org.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas-SP: Pontes, 2005. p. 11-23.

BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo-SP: Contexto, 2018.

_____. Análise e teoria do discurso. *In*: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo-SP: Contexto, 2018, p. 09-31.

_____. (Org.). **Bakhtin e o círculo**. São Paulo-SP: Contexto, 2009.

_____. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. revista. Campinas-SP: Editora UNICAMP, 2006.

_____. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo-SP: Contexto, 2009.

_____. (Org.). **Bakhtin – outros conceitos-chave**. São Paulo-SP: Contexto, 2018.

_____.; MAGALHÃES, A. S. (Org.). **Dialogismo teoria e(m) prática**. São Paulo-SP: Terracota Editora, 2014.

BRASIL. Decreto n. 7.219, de 24 de agosto de 2010. Decreta sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília-DF, 25 jun. 2010.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394. 20 de dezembro de 1996. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2014.

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília-DF, 10 jan. 2001.

_____. Lei n. 11.502, de 11 de Julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei n. 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis n. 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial da União**, 11 jul. 2007.

_____. Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. **Diário oficial da União**. Disponível em: <<http://goo.gl/t5a1Y>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

BRASIL. Lei n. 13.475, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 06 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=233&Itemid=467. Acesso em: 5 jul. 2014.

_____. Orientações Curriculares para o Ensino Médio de 2006. **Conhecimentos de Espanhol**. Secretaria da Educação Básica: Brasília-DF, Ministério da Educação, p. 127-164.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1998. **Línguas Estrangeiras**. Secretaria da Educação Básica: Brasília-DF, Ministério da Educação, p.147-155.

BRITO, C. C. P. e GUILHERME, M. F. F. A constituição do professor de inglês pré-serviço em um curso de Letras Ead: representações sobre formação, ensino-aprendizagem e tecnologia. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão-SC, v. 17, n. 1, 2017, p. 117-136. <https://doi.org/10.1590/1982-4017-170106-3816>

_____. A Linguística Aplicada e a Análise do Discurso: possíveis entrelaçamentos para a constituição de uma epistemologia. **Cadernos Discursivos**, Catalão – GO, v. 1, 2013, p. 17-40.

_____. Memorial de Aprendizagem e a Formação do Professor: vozes constitutivas da relação aprender/ensinar línguas estrangeiras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte-MG. v. 14, 2014, p. 511-532. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982014000300002>

CANAGARAJAH, S. Introduction. In: CANAGARAJAH, S. (Org.). **Reclaiming the Local in Language Policy and Practice**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 13-30.

_____. Reconstructing Local Knowledge, Reconfiguring Language Studies. In: CANAGARAJAH, S. (Org.). **Reclaiming the Local in Language Policy and Practice**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 3-24.

CARA, D. Contra a barbárie, o direito à educação. In: CASSIO, F. (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo-SP: Boitempo, 2019, p. 25-31.

CATINI, C. Educação e empreendedorismo da barbárie. In: CASSIO, F. (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo-SP: Boitempo, 2019, p. 33- 39.

CAVALLARI, J. S; SANTOS, T. S. A. As práticas neoliberais no ensino-aprendizagem de língua inglesa. **Entremeios: revista de estudos do discurso**. v.10, p. 79-88, jan.-jun. 2015. Disponível em: <http://www.entremeios.inf.br>. Acesso em: 15 out. 2017.

CAVALLARI, J. S. A angústia constitutiva da identidade de professores em formação. In: CORACINI, M. J. GHIRALDELO, C. M. (Org.). **Nas malhas do discurso: memória,**

imaginário e subjetividade. Formação de professores (línguas materna e estrangeiras), leitura e escrita. 1ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 2011, p. 125-138.

CELANI, M. A. A. A relevância de uma Linguística Aplicada na Formação de uma Política Educacional Brasileira. *In*: FORTKAMP, M. B. M. (Org.) **Aspectos da Linguística Aplicada**. Florianópolis-SC: Insular, 2000. p. 17-32.

_____. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. *In*: GIMENEZ, T. e MONTEIRO, M. C. G. (Orgs.). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. Campinas-SP: Pontes Editora, 2010. p. 57-67.

COELHO, H. S. H. “É possível aprender inglês na escola?” – crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. *In*: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (orgs.) **Crenças e ensino de línguas** – foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas-SP: Pontes, 2006, p. 125-143.

CORACINI, M. J. (Org.). **Identidades silenciadas e (in)visíveis**: entre a inclusão e a exclusão (identidades, mídia, pobreza, situação de rua, mudança social, formação de professores). Campinas-SP: Pontes, 2011.

_____.; BERTOLDO, E. S. (Org.). **O desejo da teoria e a contingência da prática**: discursos sobre e na sala de aula de língua materna e língua estrangeira. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2003.

_____. Análise do Discurso na Linguística Aplicada. *In*: CASTRO, S. T. R. de.(Org.) **Pesquisas em LA: novas contribuições**. Taubaté-SP: Cabral Editora, 2003. p. 17-33.

_____. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007.

DOTA, L.T. A teoria das representações sociais e seus contributos ao campo da formação de professores. **Revista Educere et Educare**. v. 8, n. 16, jul./dez. 2013. p. 415-431.

ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. *In*: WITTRICK, M. (Org.). **Handbook of Research on Teaching**. New York: Macmillan, 1986.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo-SP: Parábola, 2009.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem” – redescrições em curso. *In*: MOITA LOPES, L. P (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo-SP: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.

FARIAS, I. M. S; ROCHA, C. C. T. PIBID: uma política de formação inovadora? **Revista Cocar**. Belém-PA, v. 6, n. 11, p-41-49. jan./jul. 2012.

FERREIRA, E. P. O não-lugar da língua inglesa nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: Discursos constitutivos e constituintes. *In: Cadernos Discursivos*, Catalão-GO, n.1, v. 1, 2016, p. 01-30, (ISSN: 2317-1006 - online).

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo-SP: Ática, 2006.

FRANÇA, T. M. **A discursividade literária em João Anzanello Carrascoza**: por uma episteme do ensino de literatura. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Uberlândia, UFU: Uberlândia-MG, 2017.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo-SP: Cortez, 1991.

_____. **Educação e mudança**. 30. ed.; Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra, 2007.

_____. Entrevista: Paulo Freire conversa com os alunos. *In: Linha D'Água*. (São Paulo-SP), n.6, p. 3-12, 1989. Disponível em: http://www.informarte.net/curso/16_rizoma.html. Acesso em: 18 nov. 2016. <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v0i6p3-12>

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo-SP: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra, 2005.

FOUCAULT, M. **As palavras e as Coisas**. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo-SP: Martins Fontes, 1966/1995.

_____. **Microfísica do Poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Renato Machado. 26. ed. São Paulo-SP: Graal, 1987/2013.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Rio de Janeiro-RJ: Vozes, 2004.

GAFFURI, P. **Rupturas e continuidades na formação de professores**: um olhar para as práticas desenvolvidas por um grupo no contexto do PIBID-Inglês/UEL. Dissertação de mestrado. UEL - Londrina-PR, 2012.

GARCEZ, P. M. Observatório de políticas linguísticas no Brasil: metas para a Linguística Aplicada. *In: NICOLAIDES, Christine. et al. (Org.). Política e Políticas Linguísticas*. Campinas-SP: Pontes, p. 79-92, 2013.

GIDDENS, A. O fim da globalização? *In: Folha de São Paulo*, de 28 de outubro de 2001. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mundo/ft2810200120.htm>. Acesso em: 30 mar. 2010.

GIMENEZ, T. N; FURTOSO, V. B. Racionalidade técnica e a formação de professores de línguas estrangeiras em um curso de Letras. **Revista X**, v. 2, 2008. p. 1-15. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/12556/9939>. Acesso em: 17 out. 2017. <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v2i0.2008.12556>

GORDON, L. R. Decadência disciplinar e a de(s)colonização do conhecimento. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu-PR, 1 (1), 110-126, 2017.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na construção da análise do discurso: diálogos e duelos**. São Carlos-SP: Claraluz, 2004.

GUILHERME, M. F. F. Bakhtin e Pêcheux: atravessamentos teóricos. *In*: PAULA, L. & STAFUZZA, G. (Org.). **Círculo de Bakhtin: pensamento interacional**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2013. p. 259-279.

_____. **Competência oral-enunciativa em língua estrangeira (inglês): fronteiras e limites**. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica. PUC-SP. 2008.

_____. Línguas estrangeiras: ensino-aprendizagem e formação política de professores. *In*: BORGES, G. F; SILVA, M. A. (Org.). **Ensino de línguas em diferentes contextos**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2017, p. 15-29.

_____. Bakhtin e os Estudos em Linguística Aplicada. *In*: STAFUZZA, G. (Org.). **Slovo – O Círculo de Bakhtin no Contexto dos Estudos Discursivos**. Curitiba-PR: Appris, 2012. p.59-78.

INDURSKY, F. Formação discursiva: ela ainda merece que lutemos por ela? Trabalho apresentado durante o II SEAD, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <http://anaisdosead.com.br/2SEAD/SIMPOSIOS/FredaIndursky.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2020.

_____. ; MITTMANN, S.; FERREIRA, M. C. L. (Org.). **Memória e história na/da análise do discurso**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2011.

_____. ; FERREIRA, M. C. L. (Org.). **Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar**. São Carlos-SP: Claraluz, 2005.

_____. ; FERREIRA, M. C. L. (Org.). **Os múltiplos territórios da Análise do Discurso**. Porto Alegre-RS: Editora Sagra Luzzato, 1999.

KLEIMAN, A. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**. Festschrift para Antonieta Celani. 1.ed. São Paulo-SP: Parábola, 2013.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. *In*: **TESOL Quarterly** 35, p. 537-60, 2001. <https://doi.org/10.2307/3588427>

_____. The post-method: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *In*: **TESOL Quarterly** 28, p. 27-48, 1994. <https://doi.org/10.2307/3587197>

LAGARES, X. C. Ensino de espanhol no Brasil: uma (complexa) questão de política linguística. *In*: NICOLAIDES, Christine. et al. (Org.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas-SP: Pontes, 2013.

MATEUS, E. Práticas de formação colaborativa de professores/as de inglês: representações de uma experiência no PIBID. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte-MG, v. 13, n. 4, p. 1107-1130, 2013.

<https://doi.org/10.1590/S1984-63982013005000027>

_____.; EL KADRI, M.S; GAFFURI, P. O que se pode ver da janela: uma análise do subprojeto de Letras-Inglês do Programa PIBID. **Signum: Est. Ling.**, Londrina-PR, n. 14/1, p. 363-386, jun. 2011.

<http://dx.doi.org/10.5433/2237-4876.2011v14n1p363>

MEDRADO, B. P; REICHMANN, C. L. (Org.). **Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa**. João Pessoa-PB: Editora UFPB, 2012.

MIGNOLO, W. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu/PR, 1 (1), 12-32, 2017.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA LOPES, L. P (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo-SP: Parábola Editorial, 2006. p. 85- 107.

_____. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo-SP: Parábola Editorial, 2013.

NASCIMENTO, K. H. **Verso e reverso no Pibid inglês**: representações sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de inglês. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG: Belo Horizonte-MG, 2017.

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

_____. O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. *In*: TOMICH, *et al* (Org.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis-SC: UFSC, 2005. p.345-363 (Advanced Research English Series).

PAULA, L.; STAFUZZA, G. (Org.). **Da análise do Discurso no Brasil à Análise do Discurso do Brasil**: três épocas histórico-analíticas. Uberlândia-MG: EDUFU, 2010.

PRADO, R. M. **Dizeres dos egressos do Pibid sobre a formação de professores de Língua Espanhola**. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2017.

PÊCHEUX, M. (1975). **Semântica e Discurso**: Uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi et al. Campinas: Editora Unicamp, 1997.

_____. (1969). “Análise Automática do Discurso (AAD-69)”. *In*: GADET, F. & HAK, T. (Org.). **Por uma Análise Automática do Discurso**: Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux. Tradução de Bethania S. Mariani et al. 4. Ed. Campinas: Editora Unicamp, 2010, p. 61-161.

PÊCHEUX, M. (1983). **O Discurso: estrutura ou acontecimento**. 5. ed. Tradução de Eni Puccinelle Orlandi. Campinas-SP: Pontes, 2008.

_____. (1983). Papel da memória. *In*: ACHARD, Pierre (et al). **Papel da memória**. Campinas-SP: Pontes, 1999. p. 49-57.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. *In*: MOITA LOPES, L. P (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo-SP: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

RAJAGOPALAN, K. O professor de línguas e a suma importância de seu entrosamento na política linguística do seu país. *In*: CORREA, Djane Antonucci (Org.). **Política linguística e ensino de língua**. Campinas-SP: Pontes, p. 73-82, 2014.

_____. Política linguística: do que se trata, afinal? *In*: NICOLAIDES, Christine. et al. (Org.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas-SP: Pontes, p. 19-42, 2013.

_____. Repensar o papel da Linguística Aplicada. *In*: MOITA LOPES, L. P (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo-SP: Parábola Editorial, 2006. p. 149-168.

RECUERO, A. L. P. C. **Por que (não) ensinar espanhol no Brasil? As políticas linguísticas e a gramaticalização no ensino do espanhol a partir da glotopolítica**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Maria: UFSM, Santa Maria-RS, 2017.

RIOLFI, C. R. Além de um passado congelado: o equívoco na formação de professores de língua materna. *In*: CORACINI, M. J. GHIRALDELO, C. M. (Org.). **Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade**. Formação de professores (línguas materna e estrangeiras), leitura e escrita. 1. ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 2011, p. 111-124.

RODRIGUES, F. C. **Língua viva, letra morta. Obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro**. São Paulo-SP, Humanitas-FAPESP, 2012.

SANTOS, B. S. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes**. *In*: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. Epistemologias do Sul. São Paulo-SP: Cortez, 2010, p. 31-83.

SANTOS, J. B. C. Uma reflexão metodológica sobre análise de discursos. *In*: FERNANDES, C. A. & SANTOS, J. B. C. (Org.). **Análise do Discurso: Unidade e Dispersão**. Uberlândia-MG: **EntreMeios**, 2004, p. 109-118.

_____. Entremeios da Análise do Discurso com a Linguística Aplicada. *In*: FERNANDES, C. A. & SANTOS, J. B. C. (Org.). **Percursos da Análise do Discurso no Brasil**. São Carlos-SP: Editora Claraluz, 2007, p. 187-206.

SANTOS, L; BARROS, E. B. R. A formação inicial e continuada no âmbito do PIBID PUC MINAS: mútuas implicações entre a universidade e as escolas de educação básica. **Revista do Instituto de Ciências Humanas**, v. 7, n.7, p. 34-42, jan-jul.2012.

SERRANI, S. M. Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua: a proposta AREDA. *In*: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998b, p. 143-167.

SERRANI, S. M. Análise de Ressonâncias Discursivas em Micro-cenas para estudo da identidade linguístico-cultural. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas-SP, (24): 79-90, jul./dez. 1994.

_____. **A Linguagem na Pesquisa Sociocultural**: um estudo da repetição na discursividade. 2. ed. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 1997.

_____. Discurso e aquisição de segundas línguas: proposta AREDA de abordagem. *In*: INDURSKY, F. & LEANDRO FERREIRA, M. C. (Org.). **Os múltiplos territórios da Análise do Discurso**. Porto Alegre-RS: Sagra Luzzatto, 1999. p. 281-300.

_____. Identidades e segundas línguas: as identificações no discurso. *In*:SIGNORINI, I. (Org.). **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998a, p. 231-264.

_____. Resonancias discursivas y cortesía en prácticas de lecto-escritura. **D.E.L.T.A**, v. 17: 1, 2001 (31-58). <https://doi.org/10.1590/S0102-44502001000100002>

_____. Singularidade discursiva na enunciação em segundas línguas. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas-SP, (38): 109-120, jan./jun. 2000. <https://doi.org/10.20396/cel.v38i0.8636964>

SIGNORINI, I. Questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a Linguística Aplicada Contemporânea. *In*: MOITA LOPES, L. P (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo-SP: Parábola Editorial, 2006. p. 169-190.

SILVA, G. A. **A Era Pós-Método**: Novas Concepções no Ensino de Línguas - O Professor como um Intelectual. *Linguagem e Cidadania*, Santa Maria-RS, v. 12, p. 2, 2004.

SILVA, M. E. C. **Entre a idealização e a contingência**: representações de língua inglesa e seus efeitos no processo de ensino-aprendizagem de alunos do programa Idiomas sem Fronteiras. Dissertação de mestrado. UFU: Uberlândia-MG, 2019.

SOBRAL, A. Ético e estético – Na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. *In*: Brait, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo-SP: Contexto, 2018.

TAVARES, C. N. V. Fronteiras litorâneas no conceito de sujeito em pesquisa sobre a subjetividade em jogo no ensino-aprendizagem de línguas. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão - SC, v. 13, n.2, p. 299-316, mai/ago 2013. <https://doi.org/10.1590/S1518-76322013000200005>

TAVARES, C. N. V. **Identidade Itene(r)rante**: o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira. Tese de doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas: Campinas-SP, 2010.

_____. Traços Derradeiros da Sedução na Constituição do Professor de Língua Estrangeira. *In*: CORACINI, M. J. GHIRALDELO, C. M. (Org.). **Nas malhas do discurso**: memória, imaginário e subjetividade. Formação de professores (línguas materna e estrangeiras), leitura e escrita. 1ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 2011, p. 139-166.

ZOLIN-VESZ, F. Crenças sobre ensinar e aprender espanhol: reprodução do *status quo* e da estratificação social. **Novas perspectivas em Linguística Aplicada**, v. 31. Campinas-SP: Pontes, 2013.

Apêndices

Apêndice A

O roteiro AREDA

Professora Pesquisadora: Elizandra Zeulli, professora da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e doutoranda em Estudos Linguísticos do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (PPGEL/UFU).

Contato: telefone e whatsapp (34) 98409-4663

E-mail: elizandrazeulli@gmail.com

Profa. Orientadora: Maria de Fátima Fonseca Guilherme, professora do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (ILEEL/UFU).
mffguilherme@gmail.com

As perguntas abaixo fazem parte de uma pesquisa em que investigo o discurso dos professores supervisores e alunos de iniciação à docência (ID), egressos do PIBID, sobre o PIBID espanhol. Concordando em respondê-las, você estará tanto colaborando com meu projeto de pesquisa quanto com os estudos na área de ensino e aprendizagem de língua espanhola e com o PIBID. Procure gravar seu depoimento quando estiver bem à vontade e, de preferência, sozinho (a).

Alguns pontos importantes:

- a) A sua identificação não é necessária.
- b) Mesmo que algumas perguntas pareçam semelhantes, por favor, tente responder a todas.
- c) Fale livremente sobre os temas abordados nas perguntas.
- d) As perguntas não precisam ser respondidas todas em um único dia e nem na sequência apresentada no roteiro. Você pode responder a algumas em um dia, a outras em outro dia e assim por diante. Diga apenas o número da questão antes de respondê-la.
- e) Em alguns momentos, você vai sentir, na sua fala, a ocorrência de repetições e, até mesmo, de contradições. Elas são esperadas, não se preocupe! O importante é que você não reedite as respostas já elaboradas e responda às outras sem se importar com as já dadas. Estou interessada não no conteúdo informacional de suas respostas, mas sim, nos modos de dizer.
- f) Por favor, grave suas respostas e me envie por e-mail ou por whatsapp. Caso tenha alguma dificuldade, por favor, não hesite em entrar em contato.

Muito obrigada por sua colaboração!

Elizandra Zeulli

[Digite aqui]

Apêndice B

AREDA 1 – PROFESSORES SUPERVISORES

1. Qual a sua idade? Há quanto tempo você atua como professor de língua espanhola? Se não atua mais como professor dessa disciplina, atuou por quanto tempo?
2. Fale sobre sua formação acadêmica. Onde você se formou? Há quanto tempo você concluiu o curso de Letras? Em quantos anos fez a graduação? Fez pós-graduação? Qual o seu título?
3. Por que decidiu ser professor de espanhol?
4. Por quanto tempo você atuou como professor supervisor do PIBID Espanhol?
5. Por que você decidiu atuar como professor supervisor no PIBID Espanhol?
6. O que você sabia sobre o PIBID antes de seu ingresso no Programa?
7. Qual foi o seu objetivo maior ao participar do PIBID?
8. Quais as lembranças que você tem da sua aprendizagem de língua espanhola na universidade?
9. Como você definiria a sua relação com a língua espanhola?
10. Em sua opinião, como se configura o ensino da língua espanhola nas escolas públicas? E nas particulares?
11. Como você se sente/sentia como professor de espanhol na escola onde atua/atuava?
12. Comente sobre o que você mais gosta/gostava nos contextos (escolas) onde você trabalha/trabalhava.
13. Comente sobre o que você menos gosta/gostava nos contextos (escolas) onde você trabalha/trabalhava.
14. Como você visualiza a situação do (a) professor (a) de língua espanhola nos diversos contextos onde pode atuar?
15. Fale de sua experiência na aprendizagem de língua espanhola na universidade.
16. Como você descreve a sua participação no PIBID Espanhol?
17. Como você visualiza a língua espanhola nos dias atuais?
18. Comente sobre as atividades realizadas pelo PIBID Espanhol na escola.
19. Fale um pouco sobre as atividades realizadas pela equipe do PIBID Espanhol com a professora coordenadora.
20. Descreva as atividades realizadas na escola entre você e os alunos bolsistas de Iniciação à Docência (ID).
21. Fale um pouco sobre as atividades realizadas em contextos outros de aprendizagens (exposição, congressos, seminários, etc).
22. O que você considera fundamental para participar do PIBID Espanhol como professor supervisor?
23. De forma geral, como você avalia o PIBID?
24. Para você, o que é ser professor de língua espanhola?
25. Estudou espanhol antes da universidade?
26. Por que você optou por participar do PIBID Espanhol?
27. O que você faz para se atualizar em relação a sua profissão?
28. Como você vê a possibilidade de fechamento/encerramento do PIBID

Apêndice C

AREDA 2 – LICENCIANDOS

1. Qual a sua idade? Quando você ingressou no Curso de Letras?
2. Por que decidiu fazer o curso de Letras Português/Espanhol?
3. Por quanto tempo você atuou como aluno bolsista de Iniciação à Docência (ID) no PIBID Espanhol?
4. Já atuou como aluno bolsista de (ID) no PIBID de outro subprojeto? Qual? Por quanto tempo? Fale um pouco sobre essa experiência.
5. Você quer ser professor? Por quê?
6. Por que você optou por participar do PIBID Espanhol?
7. O que você sabia sobre o PIBID antes de seu ingresso no Programa?
8. Qual foi o seu objetivo maior ao participar do PIBID?
9. Quais as lembranças que você tem da sua aprendizagem de língua espanhola na universidade?
10. Você estudou espanhol na escola regular? Se sim, por quanto tempo? Escola pública ou particular? Fale sobre essa experiência.
11. Comente a sua experiência na aprendizagem de língua espanhola na universidade.
12. Como você define a sua relação com a língua espanhola?
13. Em sua opinião, como se configura o ensino da língua espanhola nas escolas públicas? E nas particulares?
14. Como você se sentia como aluno bolsista do PIBID Espanhol na escola parceira onde atuava?
15. Comente sobre o que você mais gostava nas escolas onde você participava pelo PIBID Espanhol.
16. Comente sobre o que você menos gostava nas escolas onde você participava pelo PIBID Espanhol.
17. Como você visualiza a situação do (a) professor (a) de língua espanhola nos diversos contextos onde pode atuar?
18. Como você descreve a sua participação no PIBID Espanhol?
19. Como você visualiza a língua espanhola nos dias atuais?
20. Comente sobre as atividades realizadas pelo PIBID Espanhol na escola.
21. Fale um pouco sobre as atividades realizadas pela equipe do PIBID Espanhol com a professora coordenadora.
22. Descreva as atividades realizadas na escola entre os alunos bolsistas de Iniciação à Docência (ID) e a professora supervisora.
23. Fale um pouco sobre as atividades realizadas em contextos outros de aprendizagens (exposição, congressos, seminários, etc).
24. O que você considera fundamental para participar do PIBID Espanhol como aluno bolsista de ID?
25. Qual a realidade do ensino de língua espanhola nas escolas regulares?
26. De forma geral, como você avalia o PIBID?
27. Para você, o que é ser professor de língua espanhola?
28. Como você vê a possibilidade de fechamento/encerramento do PIBID?

ANEXOS

Anexo A

Convenções de transcrição dos depoimentos AREDA

As convenções de transcrição mobilizadas neste trabalho foram retiradas de Guilherme (2008) que as construiu a partir de Van Lier (1988), Marcuschi (1986), Schiffrin (1987), Tannen (1994), Bergvall e Remlinger (2006).

| | |
|------------------|--|
| ... | Três pontos, quando separados por vírgula, equivalem à pausa de um segundo. |
| ? | Indica entonação crescente, não precisando ser necessariamente uma pergunta. |
| MAIÚSCULA | Ênfase em sílabas, palavras ou frases. |
| ah, eh, éh | Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção. |
| { } | Risos, sons, comentários da pesquisadora etc. |
| [] | Nomes de pessoas, lugares e cursos que foram omitidos. |
| <i>Butterfly</i> | Palavras em línguas estrangeiras. |
| “Entre aspas” | Discurso direto. |

Anexo B

Transcrição dos Depoimentos AREDA dos professores em-serviço (supervisores)

Frida Kahlo

Eu tenho 31 anos e atuo como professora de língua espanhola há 8 anos. Eu fiz duas graduações, a primeira em [] na [] e Letras português-espanhol na [], concluí o curso de letras no ano de 2009, após 3 anos do início do curso. Eu estou fazendo pós-graduação em metodologia de ensino da língua espanhola e portuguesa.

Eu atuo no Pibid espanhol como professora supervisora desde 2014.

Ah proposta do programa sempre me chamou atenção, um programa nacional voltado pra licenciatura,..., para iniciação à docência, a fim de trabalhar em parceria com os estudantes e a educação superior NA escola estadual. Quando eu entrei no programa, eu desconhecia as múltiplas conexões eh hoje eu fico feliz em participar dessa construção do saber, de levar pra escola um pouco do universo Universitário,..., do conhecimento científico. Atuar como professora supervisora foi tentar,..., construir uma nova educação abrangendo todas as etapas... os estudantes do Ensino Médio, os graduandos, a instituição em si, pois a comunidade escolar, ela descobriu diversas possibilidades de ensino e a MIM quanto professora, ser supervisora, me ajudou a pensar, a repensar a prática, a reelaborar propostas, reconhecer o valor da pesquisa nas práticas educacionais, APLICAR a pesquisa na sala de aula. Ser professora me fez ver a escola como campo de produção, de construção e de apropriação do conhecimento.

Acredito que ser professor não é apenas gostar de ensinar, de ler, escrever, estudar, seu trabalho vai além, é transcender o ensinar, é trabalhar nas diferentes construções do ser, é comprometer-se com habilidades MUUUUITO além dos conteúdos, é como por exemplo, valores, esperança, respeito, anseios, possibilidades, ensinar e aprender a ser humano e também falar de respeito, preconceito, *bullying*.

Meu primeiro contato com o idioma foi na minha infância através da VISITA de um vizinho, um senhor que falava uma língua diferente, que após alguns anos descobri ser espanhol. O primeiro motivo de QUERER aprender esse idioma foi a curiosidade, depois com mais maturidade escolhi o curso de letras português espanhol pela difu/ pela difusão internacional do idioma, pelo número de falantes, o acesso à internet. Escolhi TAMBÉM para conhecer as diversas culturas do mundo hispânico, conhecer outras pessoas e lugares.

Eu apenas sabia que O Pibid era um programa de iniciação à docência, voltado aos graduandos em forma de estágio.

Meu objetivo maior ao participar ,..., do Pibid foi participar da construção, da produção, da apropriação do conhecimento NA ESCOLA estadual com jovens e adolescentes. O meu maior objetivo, sem dúvida, foi fazer parte dessa construção de melhorias.

Minhas lembranças são maravilhosas {risos}, tivemos um ótimo professor nos dois primeiros anos do curso, o Professor [], eeeee não ensinava apenas o conteúdoooo programático, aprendeeemos as diversas representações culturais, aprendemos sobre identidade linguística e identidade cultural. O [] sempre nos incentivou ao estudo e a pesquisa.

Minha relação com a língua espanhola é de muito amor, de estudo e desafios. Como professora de espanhol eu acredito que eu posso compartilhar com os meus alunos o tão bonito que é o espanhol e a cultura hispânica. Eu acredito que eu posso, na sala de aula, colocá-los em contato com outras culturas para fortalecer a própria identidade cultural, é eu acredito que eu posso e devo enfatizar que eles podem ser bilíngues e também podem almejar um bom emprego, conhecer outros países, outras pessoas, outras realidades.

Bom, nas escolas públicas, o idioma, o ensino do idioma não está na grade curricular. Há o preconceito, a ignorância dos alunos e ousar dizer... também por parte dos Professores. O acesso ao ensino de idioma é difícil, é praticamente uma ESMOLA da Secretaria da Educação. Dentro do setor público nós tivemos pouquíssimos avanços desde a lei 11.161 e hoje se limita a oportunidade de ofertar o idioma no ensino médio no EXTRA TURNO eh posso afirmar que nem sempre essa oferta realizada. Aqui na nossa cidade, as instituições que ofertaram a seguir a disciplina foi através do Pibid e das professores coordenadores que visitarão TODAS as instituições de ensino, que se reuniram inúmeras vezes com a Secretaria Regional de Educação

[Digite aqui]

para GARANTIR que essa lei fosse respeitada. Outra conquista, se assim podemos dizer, da escola pública, foi a opção de livros do PNLD que também sem dúvida está ligado ao pibid. Ahhh... Outra Conquista, agora em nível Nacional, foi o espanhol como opção de língua estrangeira no ENEM, porém o aluno TEM a opção de escolher a língua estrangeira e esse mesmo aluno da Escola Estadual não tem a oportunidade de cursá-la, dentro da própria escola {risos}.

Gostaria de acrescentar também que foi com tristeza que li o edital do concurso público da Secretaria de Educação de Minas Gerais em não ,..., encontrei nenhuma vaga para o professor de língua estrangeira espanhol. É, sem dúvida, um reflexo da Medida Provisória 746 de 2016, é mais uma tentativa à restrição dos saberes dos alunos, desobrigando a escola a oferecer a língua espanhola como uma opção na formação, NEGANDO o ensino e o direito de escolha no Enem e também diversos outros vestibulares e concursos. Impondo obrigatoriamente a língua inglesa, em detrimento de outras línguas estrangeiras, restringindo o espaço TÃO difícil a esse espaço plural da escola pública, ignorando contextos contextos sociais, históricos, geográficos, ..., ampliando abismos entre a educação pública e a educação privativa e nós, enquanto BRAsileiros, estamos permitindo que a educação volte a ser propriedade da Elite.

Agoraaa o ensino da língua espanhola nas escolas particulares, ah comunidade escolar, ela sabe da importância de aprender um novo idioma, as aulas sempre estão DENTRO da grade curricular, há material didático, muita das vezes, salas multimídias Ah toda a infraestrutura, ela está voltada para o ensino e aprendizagem do idioma. Contudo, nós sabemos que as escolas particulares né, o ensino particular, ele sempre está voltado para o o, ..., Enem, para o vestibular e nunca ele se amplia, ele não vai além disso.

Eu trabalhei em quatro instituições de ensino com a língua espanhola. Na rede estadual, é enquanto profissional de língua espanhola, eu fui rejeitada, menosprezada pelos professores de outras disciplinas, que desconhece ou desconhecia o universo hispânico. Ouvi muitas vezes: o inglês é mais importante, não vejo o porquê dos alunos aprender espanhol, mal sabem o português, por conta da SUA disciplina perdi aulas; o espanhol é muito fácil, basta acrescentar “ción” e enrolar a língua. É muita ignorância, principalmente daqueles que se dizem né, que acredita na educação. Naaa Instituição particular, que fiquei 5 anos, eu era reconhecida como professora de língua estrangeira, contudo eu era limitada, eu deveria seguir à RISCAR o planejamento da instituição e esse planejamento muita das vezes me levava apenas o espanhol como língua pré-vestibular, como instrumento pré-vestibular, e agora, atualmente na instituição que eu estou eu SIGO trabalhando para conquistar o meu espaço enquanto PROfessora de idioma.

O que eu mais gosto na instituição que trabalho, ..., é o interesse dos alunos em aprender o idioma. Eles me encontram nos corredores da escola e gritam “*Buenos días*”, dizem que farão o ENEM em espanhol, perguntam onde oferece curso de espanhol. É gratificante, um grupo de alunos, que você não conhece, parar no corredor e dizer que no próximo ano, será seu aluno, sem dúvida, são eles.

O que eu menos gosto na instituição é perceber que a disciplina ainda é menosprezada por alguns professores e também pelos próprios alunos.

Hoje, o professor de espanhol ele tá sitiado, ..., para trabalhar na profissão que escolheu, que estudou, elee , ..., possui uma única oportunidade: a educação privada né? nas escolas ou cursos de idiomas.

Eu considero que eu tive uma boa experiência, nosso professor trabalhou cooom a proposta da competência linguística cultural, é , ..., além de abordar a diversidade, a pluralidade cultural e a interculturalidade, ele também trabalhou com aulas expositivas, pesquisas complementares, atividades orais, escritas, exercícios de fixação, músicas, filmes, conversação, jogos, e aulas dialogadas, estudos de diversos gêneros, entre outras atividades.

Bommm , ..., eu me sinto muito feliz por participar do programa e ser também construtora e produtora de conhecimento, junto com os diversos licenciandos que se comprometeram com a proposta da educação, além de auxiliar as aulas curriculares, juntos, nós tentamos inovar a proposta de trabalho com vídeos, saraus, exercícios, textos, jogos, apresentações, seminários. Nós vivenciamos momentos de troca de experiências e saberes, estudos e criação com o mesmo objetivo: melhorar a base da educação, ali, ..., na sala de aula com os adolescentes.

Assim como o professor de língua espanhola, ah língua espanhola hoje, ela está restrita nas instituições privadas, nos cursos de idiomas e nas salas de universidades, apesar da sua ampla difusão internacional.

Bom ,..., nós realizamos diversas atividades, por exemplo, exercícios, leituras, apresentações culturais, seminários, sequências didáticas, escrevemos artigos, participamos de simpósios, encontros, e trabalhamos de modo interdisciplinar, elaboramos jogos, sarau, planejamentos, lemos e estudamos os PPPs, participamos de oficinas, passeios, revitalizamos a rádio escolar... foram diversas atividades.

Todas as semanas nós nos reuníamos, uma vez com as professoras supervisoras com o objetivo de dialogar sobre as nossas experiências em sala de aula, as atividades que realizamos, conversávamos também sobre seminários, oficinas, realizamos apresentações, leitura de artigos, correção de artigo, de relato de experiência, revisão de resumos, apresentações, debates. Participamos também de minicursos e recebemos DIVEERSAS orientações de participação em congressos, seminários e elaboração de/de materiais para o Pibid.

Nas escolas, nós desenvolvemos diversas atividades também, por exemplo, murais temáticos, jogos, exercício de fixação, projetos ,..., elaboramos e aplicamos diversas sequências didáticas, nós realizamos debates, estudos contrastivos, roteiro de estudos, ah ,..., entre outros. Para exemplificar, eh ,..., vou citar murais temáticos, como por exemplo, ooo, ..., *cuervo al extremo* no qual abordamos além do/ da competência linguística, os distúrbios alimentares; outro mural *septiembre amarillo* que abordamos o suicídio, a depressão. Ah, ..., trabalhos interdisciplinares com a professora de português, nós trabalhamos com a proposta do cinema, eh, ..., participamos de todos os projetos da escola, por exemplo, o show de talentos, levando ao palco apresentações de dança e de canto. O ano passado, a pibidiana [] cantou “Gracias a la vida”. Eh ,..., montamos também sala de jogos para o ensino fundamental, elaboramos uma feira gastronômica hispânica na escola, muitas outras atividades. Ehhh...uma atividade que despertou muita curiosidade foi quando montamos uma tenda cigana e além de abordar né os ciganos, toda aquela cultura, aquela magia, nos falamos também da magia, da leitura da sorte, então foi muito interessante, foi bem proveitoso. Através dessa tenda cigana, nós conseguimos despertar a atenção, a curiosidade, não apenas dos alunos da comunidade escolar, mas também da comunidade e externa da escola, foi muito interessante.

Todas as professoras coordenadoras que trabalhei, SEEEEMPRES nos incentivou a participar de exposições, congressos, encontros, seminários, atividades mais próximas aos pibidianos e IIISSO resgatou, nós, professores supervisores, nos fez produzir, estudar, pesquisar, escrever, reescrever, voltarmos à universidade.

O fundamental é SER professor de espanhol no seu mais amplo sentido, é ACREDITAR no potencial do idioma, estudar, pesquisar, estar aberto à troca de experiências, ter disponibilidade ao diálogo, respeitar as individualidades discentes e também dos próprios pibidianos.

O Pibid é o programa que mantém a língua espanhola na educação pública do país. A parceria das instituições superiores, através dos professores coordenadores, das escolas parceiras e dos pibidianos é que oportuniza, muitas das vezes, o primeiro encontro, o primeiro contato do aluno com estudantes, de uma maneira rica e totalmente inovadora, possibilita a múltiplas conexões, o Pibid não é um programa de gaveta, ele é REAL, ele acontece na sala de aula, ele produz e constrói conhecimento, ele ajuda no processo de empoderamento do conhecimento, ele está ALI trabalhando na construção do ser, do ser social, do ser pensante, oportunizando o diálogo, o debate, questionando as práticas educacionais, até mesmo no processo de formação docente. O programa é uma oportunidade ÍMPAR para muitos alunos, principalmente aqueles da escola pública, os mais pobres, aqueles que não podem viajar, que não possui oportunidade de conhecer bens culturais que pertence à humanidade. O Pibid, ele cumpre seu objetivo quando ele possibilita a construção e a formação do aluno e é ainda uma fonte de pesquisa e atuação.

Ser professor de língua espanhola é transcender os conhecimentos linguísticos, é reconhecer diferentes formas de linguagens, é refletir sobre o global e o local, é valorizar a própria cultura, é ampliar a visão de mundo dos alunos, é promover a convivência com as diferenças, é construir identidade cultural e claro, ..., sem dúvidas, promover diálogos.

Eu estudei espanhol durante um ano, antes de ingressar na universidade, estudei no [] da cidade, que é o [].

[Digite aqui]

Optei por participar do Pibid espanhol porqueeee eu acredito na educação, eu acredito na educação enquanto transformadora da realidade, eu acredito que a educação é um agente transformador social é o caminho para um país melhor, para uma sociedade melhor, paraaaa o cidadão melhor. A educação é a maior conquista do povo e ela precisa de qualidade, de investimentos, de propostas inovadoras como o Pibid. As propostas que o pibid trouxe para transformar todos os segmentos da educação: o governo, a universidade, professores, a escola, os estudantes. Somos todos co-responsáveis pelo seu sucesso.

Para me atualizar em relação à minha profissão, eu leio e sigo estudando, participo, quando possível, de cursos e oficinas de formação continuada, e tenho a pretensão de ampliar meus conhecimentos, através do mestrado, e continuar atuando na educação, no ensino médio, na escola estadual.

Sobre a possibilidade de fechamento, encerramento do pibid, eu vejo com muita MUITA tristeza porqueee o programa é REAL, ele INSTIGA o estudo, a pesquisa e tem um impacto social nos alunos e também na formação dos profissionais, futuros professores, o Pibid ele É uma política pública.

Mercedes Sosa

Bom, eu tenhoo,...., 39 anos, faço 40 agora em junho. Éh eu sou professora de espanhol desde queee entrei naaa/ na graduação, nooo segundo semestre emm 2009. Comecei com as oficinas do [] que era o projeto do [] Letras da/da [], ehhe mesmo não tendo muito conhecimento em língua espanhola, porque eu comecei a estudar espanhol na faculdade, eu fui selecionada para ser monitora desse projeto, ee... eu precisei estudar bastante pra conseguir acompanhar e cheguei ao ponto de inclusive ministrar as oficinas sozinha, então eu comecei desde/ desde o segundo semestre de 2009. Eu atuo como professora desde então, eh fui supervisora do Pibid né,...., até atualmente ainda sou professora do Pibid que encerra agora em março.

A minha graduação, eu sou graduada em Letras português-espanhol, eh consegui concluir minha graduação emmmm 4 anos e meio, normalmente é feito em 4 né,...., eu fui um semestre a mais, eh ,...., fui reprovada em uma disciplina apenas, eh foi inclusive uma disciplina queeee não precisava de pontos, fui reprovada por/ por uma falta. Eu concluí meu curso em dois mil e/ no meio do ano 2013, para ser exata em outubro de 2013 por causa da greve, ficouuu eh, não ficou certinha as datas né.

Eu fiz uma pós-graduação eh,...., uma pós-graduação em letramento e alfabetização, não sou nem mestre nem doutora, só uma/uma especialização mesmo. Eh eu escolhi ser professora de espanhol porque eu acho a língua/ a língua espanhola muito bonita. Tentei fazer português- inglês eh não me identifiquei com/com a língua inglesa, comecei uma outra universidade, na época na/na [], só que eu não aprendia, eu não/num tinha interesse, não gostava, não buscava estudar sozinha depois. Então,...., acabei optando por mudar para língua espanhola e me encontrei na língua espanhola eu gosto muito de estudar espanhol.

Ah desde que eu me formei, eu me formei em outubro né,...., quando foi no ano seguinte, em 2014, no início de 2014, iniciou um novo projeto do Pibid eh eu fui escolhida no processo seletivo, eu participei do processo seletivo, fui escolhida pra ser supervisora em 2014. Éh na época o governo do estado de Minas colocou a disciplina, a língua espanhola cooomo disciplina obrigatória né, dentro do currículo, para os alunos do Ensino Médio, então eu peguei uma turma boa, eram 10 aulas, 10 turmas de língua espanhola,...., e assim eu comecei no Pibid.

Eu escolhi ser pro eh,....,trabalhar com o Pibid, ser professora supervisora do Pibid espanhol, até pra iniciar minha carreira como professora, ah ,...., pra gente conseguir emprego nas escolas estaduais você tem que ter um tempo de trabalho, quem tem mais tempo tem mais facilidade, quando tinha acabado de me formar, eu não tinha tempo. Então pra conseguir aulas, por exemplo, de língua portuguesa era quase impossível né,...., eh nas escolas particulares eu já havia deixado currículo, e ainda não tinha sido chamada. Então foi uma oportunidade que surgiu: ser supervisora do Pibid, e aí eu já juntei o útil ao agradável porque eu gosto da/ da pesquisa, gosto do estudo, gosto da formação continuada ,...., Eu acho que o Pibid tem muito disso, de/ de você continuar estudando, vendo conceitos, vendo eh conteúdos novos, métodos de ensino e etc. Sempre produzindo algo novo, conversando com/ mantendo essa ponte entre a escola e a universidade, trazendo,...., os bolsistas são mais novos né,...., trazendo ideias novas, uma outra visão de ensino

[Digite aqui]

e de aprendizagem também. Então,..., foi por isso que eu escolhi ser professora supervisora do Pibid espanhol.

Sobre o que eu sabia sobre o Pibid antes de ser supervisora, bom ,..., eu/ eu fui bol/bolsista pibid, mas do Pibid língua portuguesa, do ano de 2011 até a minha formação. Eh então eu trabalhei no pibid durante 2 anos, dois anos e pouquinho, eh tive um crescimento muito grande lá dentro, fui para a sala de aula né? ofertar oficina de produção textual e melhorei INCLUSIVE a minha escrita, graças às oficinas que eu ministrava, porque eu ensinava e aprendia ao mesmo tempo.

Eh,..., sobre meu objetivo maior ao participar do Pibid ,..., Eh ,..., eu acho que o primeiro/ o primeiro objetivo foi oh financeiro, mais ter uma renda né... Eu estava desempregada na época, mas nunca ficou de lado o desejo de continuar estudando e de manter esse vínculo com a [], eu queria MUUUUITO continuar participando de alguma forma, de estar dentro da [], de ter contato, grupos de pesquisa,...,eh e essa foi uma forma que, como eu disse antes, de unir o útil ao agradável, para mim é prazeroso continuar estudando, estar dentro da [], manter contato com os amigos, com os professores, isso foi muito importante para mim.

Sobre as minhas lembranças que eu tenho da aprendizagem da língua espanhola naa universidade, pra mim sempre foi muito prazeroso, qualquer tipo de atividade que acontecia eraaaa/ era algo novo e gostoso de se fazer, eu nunca tiveee, apesar do ensino ser/ser muito puxado, especialmente pra mim que tinha vindo de escola pública, eh eu sempre tinha disposição para realizá-los, acredito/ essa é a visão que eu tenho, eu não sei quem, as pessoas de fora se tinham essa visão, mas a visão que eu tinha era que eu sempre estava disposta a aprender.

Eh,..., algumas atividades ficaram mais/mais marcadas, por exemplo, no primeiro/ no primeiro semestre eh as brincadeiras que a professora levava, eh umas atividades sobre contos de fadas que nós fizemos, que eu fiquei encantada também com os contos de fadas né,..., trabalhar com essa temática foi muito legal éh e também até as técnicas com a gramática né,..., às vezes eh,..., como eu tive uma base muito fraca na escola pública de língua portuguesa, eu comecei a aprender gramática estudando espanhol, então pra mim foi MUITO gostoso/MUITO gostoso MESMO.

Bom,..., a minha relação com a língua espanhola éh desde o início foi de amor {risos}, mas agora, éh,...,atualmente, está sendooo acho que tá acontecendo uma separação,..., tá desgastada a relação. Eu investi muito no/no espanhol, me dediquei muito eh e o Pibid foi o retorno financeiro que teveee, financeiro, profissional né,..., ser supervisora do pibiddd éh pra mim dá um *status* BOOOM, tem um *status* boom, eh ,..., mas acabando, tirando o Pibid não sobra muita coisa, né, porque você assumir uma aula no sexto horário duas vezes por semana, ir à escola duas vezes por semana para dar uma aula é complicado, porque você tem as mesmas responsabilidades de um professor que dá 16 aulas, pode se dizer, comparando que eu diga assim,..., participar de reuniões da escola, você precisa participar de 4 horas de reuniões, fazer módulos, né,..., se tem uma gincana você tem que trabalhar, falando de mim que levo muito a sério isso, eu participo, por exemplo, se tem uma feira, se tem uma festa junina, eu trabalho como o professor que tem 16h, mas a remuneração é diferente. Então o que fazia valer a pena a aula de espanhol, lecionar a língua espanhola na escola era o Pibid. Sem o Pibid, eu, hoje, eu digo que eu não assumo, não assumiria 2 aulas no sexto horário.

Sobre como se configura o ensino de língua espanhola nas escolas públicas e particulares, nas escolas públicas éh,..., eu vi a disciplina ser tratada comooo, éh,..., nem uma disciplina acessória, eh,..., nem algo assim, éh como se fosse o supérfluo do supérfluo né,..., a língua inglesa já/já não é tão valorizada, o ensino de disciplinas como artes, as linguagens, as línguas né estrangeiras, éh ,..., são vistas como,...,filosofia, sociologia,..., comoooo BOBAGENS, assim, como se fossem apenas complementos. Eh,..., Eu inclusive participei de ummm, um dia eu presenciei um supervisor de uma escola que eu trabalhei, comentando quee uma aluna que estava com febre, no dia tinha que entregar um trabalho e ela comentou com ele assim... “eu só vim à escola por causa do trabalho de/de espanhol”, aí ele falou para ela “que besteira!, espanhol nem reprova”. “Por que não ficou em casa?” Então,..., a própria equipe pedagógica da escola, às vezes a direção e os companheiros de trabalho, desvalorizam o trabalho/ o ensino da língua espanhola, eh,..., e os alunos também demonstram desinteresse,..., quando era obrigatório o ensino, muitos reclamavam, faziam chacota, brincadeiras durante a aula, desvalorizando, apesar que isso também acontece, inclusive com a língua portuguesa, né, mas a gente percebia essa desvalorização. Ou então conversava comigo em inglês, quando eu perguntava eh alguma coisa

[Digite aqui]

em português e eles tinham que responder sim/yes Ah...ou então eu dizia *buenos días* me respondiam *good morning*, então a gente via que tinha aquela implicaçãozinha/ alguma coisa nesse sentido, eu não sei, mas,...., e quando tirou da grade, que passou para o sexto horário, aí foi uma luta né? correr atrás de apoio, de direção, éh,...., fiquei durante três anos na mesma escola, no quarto ano a direção já falou “NÃO [], vamos conversar melhor, está dando MUITA dor de cabeça a língua espanhola, porque os alunoosss,...., tem a evasão né...? os alunos abandonam, eh,....,participam um gato pingado”, a direção muito rígida queria que todos participassem, que tivesse nota, que fosse levado a sério como outra disciplina qualquer. Então,...., no quarto ano nessa escola ela pediu que desse um tempo, que depois ela ia repensar, ia pensar, aí a gente conversaria, “eu tive que mudar de escola por conta disso”.

Quanto às escolas particulares, eu não vejo muita diferença não. Eh,...., eu até participei de uma entrevista de emprego, numaaaa/ numa escola particular em queee o diretor me disse que era um desafio éh.. fazer com que os alunos estudassem,...., que eles/eles apenas brincavam na aula, não entregavam trabalho, numa escola particular né. Então a gente vê que essa desvalorização, ela não acontece só na escola pública, eu acho que tá um pouco enraizado, talvez, na nossa comunidade, na nossa cultura. Eh,...., nas escolas de idiomas,...., não é muito diferente. Ah,...., eu estou saindo agora de uma escola de idiomas, eu tenho uma turma com 4 alunos,...., financeiramente falando, também não é interessante. Eh,...., então, por outras dificuldades, por ser um único emprego que eu tenho, eu preferi focar só na língua portuguesa esse ano, estudar pra concurso, esse ano nós temos concurso né, eh,...., preparar um bom projeto pra tentar o mestrado, pra mais no final do ano, então,...., eu acho que a gente tem que ter foco, eh,...., eu ,...., por isso eu falei de meu relacionamento com a Língua Espanhola. Eu optei pooor focar em algo que/que seja mais fácil crescer e que eu não tenha que brigar tanto, eu acho que eu estou um pouco cansada dessa luta pra manter a língua espanhola.

Sobre como eu me sentia como/como professora de língua espanhola, eu acho queee nunca deixei a desejar em questão de competência, de qualidade de ensino, perto de nenhum outro/outro professor de nenhuma outra área, apesar de eu ter MUUUITAS POUCAS turmas/ poucas aulas, a qualidade de ensino sempre foi excelente eh me preparava com antecedência, gostava de sempre levar éh novidades. Eh,....nos últimos tempos, não, desde sempre levar tecnologias, músicas, filmes, manter a aula interessante, eu acho que a aula de língua estrangeira tem que ser dessa forma né... ah, mas eu me sentia bem, nunca/nunca abaixei a cabeça por causa disso, pelo contrário, eu sempre trabalhei de cabeça erguida e mostrei várias vezes o/o trabalho sendo desenvolvido com peças de teatro, participação no desfile de 7 setembro.

No ano passado, éh,...., minhas alunas do ano passado, do ano passado não, do ano retrasado,...., minhas alunas da língua espanhola desfilaram no/no Sete de Setembro da cidade, a única/A ÚNICA ESCOLA que levou uma placa/ uma faixa escrita *aquí se habla español*. Então,...., sempre procurei juntamente com as meninas do Pibid, manter bem visível nosso trabalho. Então eu me sentia/me sinto muito bem como professora de espanhol, só queeee, só que eu só tô atrás, hoje, do crescimento mesmo.

O que gostava ou gosto nos contextos da escola é a relação dia a dia professor-aluno. Éh,...., você ter/ você estar na sala, desenvolver algum tipo de atividade e o aluno demonstrar interesse pelo que está acontecendo, ele reagir, ele vir até você éh depois da aula e falar nossaaaa,...., eu adorei, eu gostei disso, ou então no dia seguinte, professora eu pesquisei sobre aquilo, isso/isso chega a/a arrepiar né?, dá vontade de levar mais, de pesquisar mais, estar mais ali na sala, de ter mais tempo dentro da sala, às vezes os 50 minutos é pouco pra fazer tudo que a gente tem vontade de fazer.

Bom... o que eu MEEEEENOS gosto.. nos contextos da escola onde eu trabalho ou trabalhava são as/as intromissões daaa/da coordenação, da direção, com/com assuntos, eh cooom pedidos ou projeto de última hora, você planeja uma sequência, isso/isso acontece sempre éh,...., direto, aí fala para você ah ,...., porque precisa para a semana que vem de uma/de uma coisa dessa tal forma, preciso que você faça isso, aí você faz, depois não tem onde expor, não tem nada preparado, não tem material para disponibilizar para você desenvolver nada. Isso acontece todo ano, se não for todo sem/bimestre. Eh,....,você tem que parar o que você planejou para desenvolver uma outra atividade para a escola e é uma coisa mal feita, mal organizado e você vê que você está se desdobrando e os outros não estão se desdobrando também, os outros que eu digo é a própria direção, coordenação eh,...., é tudo muito bagunçado e às vezes e às vezes as ordens vem até da

Superintendência, não é nem culpa da direção, mas é muita introdução, muita coisa feita de última hora, eh,..., desculpa até escolha do vocabulário, mas é muita coisa feita pelas coxas né...? feita para inglês ver, por exemplo, vai fazer SÓ pra tirar uma FOTOO, não tem ummm OBJETIVO,..., eh,..., interrompe as nossas ATIVIDAAADES, eh ,..., então isso/isso me deixa MUITO, MUITO, MUUUUITO irritada.

Eh ,..., sobre como eu visualizo a situação do professor de língua espanhola nos diversos contextos onde pude atuar, ah ,..., não seeeei, eu acho que eu sempre vi com os olhos, eu não sei seee,..., porque eu estava muito feliz em estar dando aula de espanhol {risos}. Tinha muitos comentários preconceituosos, eh,..., até aconteceu durante um ano inteiro, uma professora, que ela passava todos os dias na minha aula, porque a aula era no sexto horário, então ela tava indo embora, ela passava pela porta eh,..., olhava dentro da sala e falava assim: “SÓ ISSO DE ALUNO”,..., Porque eu tinha lá uns 12 alunos, a minha lista de chamada acho que tinha uns 25 alunos matriculados na disciplina, que era optativa, eh ela passava na porta: “SÓ ISSO DE ALUNO”, colocava a mão no rosto eh “MEU DEUS”, e ia embora. No dia seguinte, de novo, eh eu deixava para lá né, aí um dia eu falei,..., ah,..., eu vou responder, aí eu peguei e falei assim, “pois é... eu tenho duas turmas: uma de manhã, commm mais ou menos 20 alunos matriculados, mas que vem 15 e tenho uma à noite que tem uma média de 5/6 alunos”. “Você sabia que eu tenho/ eu ganho o mesmo que você por hora aula?” “Tenho menos prova para CORRIGIIR, meu diário é mais fácil de preencheer,...,” e ela “é mesmoo né,...,” Tadinha, acho que ela nem fazia por maldade, mas eu também não respondi commm/ para ofender não, mas esse tipo de coisa acontece no dia a dia. Então... assimmm a minha visão,..., ah,..., sobre a situação do professo éh não sei... acho quee é precária, não temos muito/muito apoio, às vezes a cobrança é muito grande pra/ pra pouca valorização também. Nas particulares, especialmente, que tem que fazer feira, mostras, éh você te/você ter, por exemplo, a língua portuguesa né,..., no ensino fundamental 1/ 2, o professor de língua portuguesa, ele pega 3 turmas e completa 18 aulas, porque são seis aulas por turma, então ele tem três diários, se forem turmas do mesmo nível é o mesmo conteúdo que está sendo ensinado, então você trabalha sempre no mesmo nível né,..., agora se você pegaaa língua espanhola, 3 turmas de língua espanhola, éh...são só 3 aulas, se você pegar primeiro, segundo e terceiro ano são três níveis de conteúdos diferentes, são três livros, é a mesma quantidade de aluno que a professora de português, mas com o salário 6 vezes mais baixo né,..., então éh nesse sentido eh,..., mas não somos só nós,..., sociologia, filosofia, artes, não sei nem se existe ensino religioso... todas essas áreas também trabalham dessa forma.

Bomm, a minhaaa/ a minha aprendizagem éh,..., de língua espanhola na universidade, eu acredito que foi excelente, assim,..., o nível é muito bom... você/eu entrei na universidade, éh...eu tinha uma compreensão/ uma compreensão da língua muito boa, minha compreensão auditiva era boa, eu entendia... quaaando ouvia, algumas/ algumas coisas, não tudo, até hoje,..., mesmo formada, dependendo do espanhol que você pegar/ da variante que você pegar eh da rapidez com que é falado, a dificuldade de compreensão ainda existe né, mas,..., eu entrei crua, sem domínio nenhum na universidade, saí bem segura pra falar, não sei tudo ainda, lógico, a gente/ a a gente para dominar a língua, só se eu tivesse nascido falante de lá, né, até na língua portuguesa, às vezes falta uma palavra, nós vamos nos adaptando, falta o conhecimento de algumas coisas, mass eu acho que o ensino é de excelente qualidade.

Ahhh... minha participação no Pibid, eu acho que foi muito rica, eu tiveee problemas com a organização do que eu produzia, éh,..., num primeiro momento, no início, no primeiro e no segundo ano, éh,..., eu não sabia muito bem como colocar isso em documentos, eu me perdia dessa forma e como eu assumi muita coisa, principalmente no meu primeiro ano, eu fui éh professora de uma escola particular, trabalhando todos/ quase 25, dando 25 aulas semanais nessa escola particular, peguei 10 aulas de espanhol no estado, mais a supervisão do Pibid, então eu trabalhava como um trator {risos}, saia arrastando e levando tudo o que aparecia pela frente né,..., abraçando eh eu tinha um problema com organização, organização, isso é meu desde/desde novinha, sou um pouco desorganizada,então na hora de fazer o relatório final eu me perdia, eu esquecia o que eu tinha feito porque se eu produzi uma atividade em/ em março, quando chega dezembro você nem lembra o que fez em março, pra ser sincera eu não lembrava nem o que eu tinha feito na semana anterior,..., eh,..., e a troca de bolsista foi muito grande, então eu não tive o apoio do bolsista que lembrasse, que me apoiasse, que sabia e que guardasse esses arquivos,

então ficou tudo pra mim... pra que eu fizesse, então eu tive problema no primeiro e no segundo ano especificamente ,..., com/ com isso.

No terceiro ano e no quarto, nesses dois últimos,..., éh,..., eu tinha isso organizado, mas como eu me perdi muito no primeiro e no segundo, eu não sabia muito bem como elencar isso no relatório eh isso chega a ser uma piada porque eu contribuí,..., quem fazia o relatório da/da minha equipe do Pibid português era/éramos/ éramos os bolsistas, então eu tinha experiência em montar prancha, eu tinha experiência em fazer plano de aula, eu tinha experiência emmm/ em corrigir o artigo, em corrigir,..., mas quando juntou, só que era tudo muito bem dividido, nós éramos 6 bolsistas e cada um fazia uma coisa, então eu fiquei responsável pela prancha, pelo plano de aula, quem lançou essas informações do relatório da supervisão, não fui eu,..., então eu não tive essa prática, éh,..., e quando chegou a minha vez de fazer, eu me perdia naquilo, eu colocava informações de mais ou informação de menos,..., não sei,..., {risos} aí apanhei até esse último/ esse último ano agora com esse relatório final,..., manda os produtos, prepara os produtos e envio, mas o relatório anual é uma piada para mim.

Ainda sobre a minha participação, eu acho que eu DEIXEEII uma boa imagem pelos locais por onde eu passei, eh,..., tanto que a diretora da última escola em que eu trabalhei,..., éh,..., me convidou pra/ pra abrir turma de espanhol na escola particular que ela é proprietária, só que daquela forma né,..., eu tinha que fazer campanha, eu tinha que,..., aí,..., eu não me interessei, não quero mais correr atrás dessa forma.

Por essa visão do,..., eu não quero mais correr atrás, éh,..., acho até que não é porque eu não quero correr mais atrás não,..., acho que táaaa,..., ficando na gaveta, sendo engavetado o ensino de língua espanhola no Brasil, acho que foram muitas conquistas né,..., inclusive a quantidade de turmas de universidades, de ensino de língua espanhola, eu lembro das minhas professoras dizendo que foi uma vitória abriir língua espanhola aqui na [], mas não tem campo, a quantidade de professores de língua espanhola,..., quando nós vamos nas designações os professores de língua inglesa eh,..., conseguem aulas rapidinho, não ficam desempregados, agora o professor de língua espanhola,..., é difícil conseguir aulas de português, então o professor de língua espanhola, ele FICAAA muito tempo parado, o professor de língua espanhola, ele fica muito parado, porque é difícil conseguir aula de língua portuguesa.

Bom,..., éh de todos os Pibids, na primeira escola que eu estive, tinha 2 pibids português, tinha um Pibid biologia que eu nunca vi fazer nada e... um pibid história que lembro {risos} que fez uma atividade. Eu fiquei nessa escola durante 3 anos, o Pibid português eram focos diferentes: tinha 1 pibid do ensino fundamental e 1 pibid dooo ensino médio, do português né,..., O Pibid espanhol, ele aparecia o tempo todo, eu acho que a gente coloca meio que uma melancia no pescoço: mural mensal, eh,..., quando tinha a festa junina tava lá, dia das mães tava lá, halloween tava lá também com o dia de los muertos eh,..., todo trabalho, tentava não pedir trabalhos/ trabalhos escritos, assim de pesquisa,..., só para entregar para que eu corrigisse, um trabalho com atividades,..., eu pedia cartazes eh,..., para expor na escola, então a gente lotava a escola de cartazes, especialmente nos primeiros anos, brincadeiras, eh,..., música no recreio, eh bingo/bingo de espanhol, varal, fazer uma amostra, degustação, Cine Pipoca convidando os alunos,..., sempre que tinha oportunidade a gente desenvolvia alguma coisa para MOSTRAAAR que o Pibid espanhol tava na escola. Éhh,..., como o próprio desfile de sete de setembro,..., eu não precisava desfilar no sete de setembro, porque no ano do desfile só precisava ir ao desfile quem tivesse alguma falta para pagar essa falta, éh e mesmo assim eu fui, comprei os acessórios para os alunos, a escola já tinha mandado fazer umaaa saia, no ano anterior para uma dança, as meninas desfilaram de espanholas, ehh...então tem um INVESTIMEEENTO financeiro e de tempo, muito GRANDE para que isso, enfim né...então às vezes a gente observa que não tem tanta valorização também, apesar de ter um olhar assim... nossa que legal... não sei, não sei, talvez seja um exagero, falar assim ah,..., “também o que você quer... que todo mundo pare e bate palma?” não, não é isso, mas que tivesse mais alunos, que os alunos vissem né essa dedicação, tivessem interesse pelo que tá acontecendo...

Nós fizemos um bingo o ano passado, ehhh.. nós fizemos uma/um *tendedero de ropa*, a gente estendeu as roupas na escola com os nomes, com bingo, tinha pipoca, tinha alfajor caseiro, tinha bala para quem participasse do bingo,..., Nós passávamos de sala em sala convidando os alunos para descerem para o pátio, participarem da brincadeira, eh,..., eles não iam, isso/ isso sempre me

deixou um pouco frustrada, porque éh,..., essa forma de convencer as pessoas,..., de cativar as pessoas,..., é um desafio muito grande né?, mas mesmo assim os participaram/ os que se propuseram a participar se divertiram MUITO,..., gostaram do chocolate, eh depois disso, na rua, às vezes um aluno dizia,..., “ah você é a professora de ESPANHOL {risos} então a gente vê que deixa uma marquinha,..., o importante é isso,..., é mostrar a cultura e se divertir.

Bom,..., sobreeee as atividades com a professora coordenadora, éh,..., a nossa equipe, desde o início, sempre foi um pouco grande né,..., eh... eu senti um pouco dee... eu me senti um pouco sozinha, assim, um pouco perdida de vez em quando, éh eu queria que tivesse/que tivesse mais estudos, mais leituras de textos, não sei,..., eu queria algo diferente acontecendo. Como bolsista, quando eu fui bolsista do pibid língua portuguesa, sempre tinhaaa um objetivo maior e as atividades eram desenvolvidas para esse objetivo, por exemplo, nós vamoos produzir um material didático... entãooo tinha oficinas para produção de material didático, tinhaaaa explicações, tinha pesquisa, éh as rodas para conversar sobre esse assunto, e eu sentia que eu tava crescendo cada dia mais nesse foco do material de idade.

Já nas nossas atividaades, e eu achei que o espanhol tem essa característica dooo,..., ABRAÇAR muita coisa, a gente quer fazer muita coisa até para dar essa visibilidade né,..., para dar visibilidade do que está sendo feito.

O português ficava 6 meses com ummm assunto só e terminava com um produto. É lógico que as oficinas não eram deixadas de lado, éh a gente produzia materiais autênticos para oficina. A oficina ela acontecia praa oficina de redação para o Enem, então todo o matéria era produzido nessa temática, oficina de redação para o Enem, tudo em volta do ENEM, e o produto final como se fosse a menina dos olhos do projeto, era preparar o material didático. Então a gente trabalhava esses 6 meses preparando as oficinas/ as oficinas eee preparando/estudando para fazer o material didático.

Já no espanhol não, a gente tinha leitura de artigos, a gente tinha isso, a gente tinha aquilo, tinha sequência didática, tinha cada um com um tema e não conversava sobre o que cada um ia fazer. Então, eu me sentia um pouco perdida nesse sentido porque era muita coisa ao mesmo tempo.

Éh,..., essa/essa cobrança da gente né,..., como se a gente tivesse que ser melhor,..., parece/ a impressão que eu tive, eu até tava pensando nisso esses dias, éh,..., porque a língua portuguesa éh,..., como ela está garantida, ela já tem o seu espaço constituído, ela não precisa brigar com ninguém, não precisa provar nada para ninguém,..., então a gente terminava o ano commm poucos produtos, mas eram produtos mais/ mais/ mais simples, mais sólidos... produtos mais simples, mais sólidos... eu acho.

A gente faz muita coisa no pibid espanhol. Este ano, por exemplo, apresentei um monte de trabalhos diferentes, tinha que ser trabalhos um diferente do outro, não podiam seguir a mesma/a mesma linha, por exemplo, se eu fiz/apresentei o primeiro trabalho sobre música, o segundo não poderia ser uma/uma continuação do primeiro, tinha que ser um outro assunto... aí primeiro eu comecei com música, o segundo eu passei para o *pivot*, o terceiro eu passei para o *duolingo* e... nenhum deles foi realmente aprofundado, ficou superficial, deu muitos produtos, são/é trabalhos em que cada um tem/cada um tem uma temática diferente, inclusive as novas tecnologias, mas eu acho que ficou superficial, não sei, talvez eu esteja enganada {risos}... tô respondendo sinceramente aqui,..., é isso aí {risos}

Bom,..., sobre a questão 21 pra falar um pouco sobre as atividades realizadas em contextos outros de aprendizagens: exposições, congressos, seminários etc. Éh eu observei agora, nesse evento dooo Pibid, nessa,.../nessa segunda etapa do Pibid né,..., 2014, terceira etapa porque teve o de 2009, 2011 e agora o de 2014 quee,..., o investimento caiu muito. A gente não podia mais participar de eventos e congressos, como aconteceu nas/nas edições anteriores do Pibid. Com o Pibid português eu participei de um congresso sobre educação naaa Universidade Federal de Niterói, a UFF Fluminense, participeiii de vários eventos na/ em []. Para irmos à [] não precisava de/de muita coisa, era somente o transporte e o transporte tava disponível né... eu ,..., não era difícil conseguir transporte para [], então eu devo ter ido a uns 3 eventos pelo Pibid. Fui também para São Paulo, fui para USP em um evento grande de língua portuguesa, fuiii em um curso da Unicamp, um curso de correção de redação, em eventos promovidos pela coordenação do Pibid, na época. Nós também levamos os nossos alunos para conhecer ooo Museu da Língua Portuguesa éh em São Paulo e a Pinacoteca. Então... a gente viajava MUITO, agora não tô lembrando de

todos os eventos que eu participei, mas não foram só esses, então eu acho que a produção ERAAA maior, a participação de eventos, congressos e seminários era maior.

Com o Pibid espanhol nós tivemos uma viagem para Brasília para conhecer uma amostra, para visitar uma amostra da Frida Kahlo e de outras mulheres, outras pintoras ÉH e/e tivemos uma viagem, um congresso para/em Natal, só que na época era muito distante e eram muitos dias, então eu não pude participar. Tirando esses eventos, foram eventos que aconteceram dentro da [] mesmo, então não tinha deslocamento, não tinha que deslocar.

Eh... até/ O corte da verba foi tão grande que os eventos éh pararam de solicitar banner né,..., a gente não tem mais que produzir o banner em material, passou a ser pôster digital éh para economizar por falta de verbas ao solicitar a produção desses banners, então a gente vê que caiu muito e todos esses eventos que participei, muitos foram/foram todos muito ricos para o meu aprendizado, éh conhecer, ver e assistir palestras, conhecer pesquisadores, eh conhecer outras linhas de pesquisa o que/ que as outras universidades estão fazendo, até mesmo o que os outros Pibids estão fazendo, pelo [] também eu fui num congresso grande, congresso nacional do [] em Brasília. E... ver o que/ que as outras universidades estão fazendo e elas conhecerem o que a [] tá fazendo. Nós apresentamos, na época, um evento do [], outras universidades ficaram muito interessadas éh com essa atividade sabe, de trabalhar língua estrangeira desenvolvendo uma atividade de conversação. Então,..., esse intercâmbio dos estudantes é/é muito importante e isso caiu muito nos últimos anos.

Sobre a participação,..., o que que éh precisa ter/ o que que é fundamental para participar do Pibid espanhol como professor supervisor, eu acho que precisa ter,..., força de vontade, não pode ter preguiça, especialmente o professor supervisor de língua espanhola porque a gente começa indo pra escola,..., antes /éhdo ano letivo começar, já pra conversar com as diretoras, tem que ter um jogo de cintura p,ra administrar os interesses porque pra escola,..., muitas diretoras nos vêem como peso né,..., é uma responsabilidade a mais, o pessoal da secretaria também nos vêem como um trabalho extra porque a nota do aluno que faz língua espanhola é lançada individualmente, então porque/ por as turmas serem mistas, ele tem que entrar série por série, turma por turma, e ir lançando a nota de um aluno, as vezes tem 1 aluno no terceiro A, 1 aluno/5 alunos no primeiro ano do primeiro B. E aí ele tem que ficar entrando de turma em turma para pegar o nome daquele aluno, para lançar a nota de espanhol, não é/ parece que é diferente, elas reclamam que quando elas pegam uma turma para lançar uma nota é uma sequência né,..., e quando é língua espanhola não, elas entram e saem, entram e saem o tempo todo, é trabalhoso, é dispendioso, acham que é um trabalho extra, que não é obrigação, então a gente é/é visto assim meio/meio torto né..., ELES nos olham assim meio torto de vez em quando.

Mas a gente cria laços dentro da instituição, AGRADECE o tempo todo, éh se possível,..., tenta o tempo TODO cativar esses profissionais para/ pra que.. crie um círculo ali né... de amizade, de companheirismo, aí depois que a gente consegue entrar na escola, que/que todo trabalho é feito de campanha, confecção de mural, abrir turmas, tem que manter esses alunos e para manter esses alunos tem que ficar o tempo todo em contato com a supervisão, com a direção e isso tudo éh trabalho extra né,..., éh um professor que é professor de uma outra disciplina, ele não tem essas responsabilidades, se o aluno está indo ou deixa de ir à aula ele comunica e quem vai correr atrás é a supervisão por função deles, agora quando o aluno começa a evadir da aula de língua espanhola, eu preciso do aluno pra desenvolver essa atividade, então eu tenho que PROCURAAAR cativar esse aluno, manter ele na sala. Então... pra ser professor supervisor de espanhol, nesse sentido, também tem que ter muito jogo de cintura e/e saber administrar os bolsistas porque eles também precisam cativar, precisam estar abertos, precisam estar interessados, então é.. eu acho que a nossa responsabilidade é maior.

Bom... eu avalio o Pibid de uma forma MUUUITO positiva, ele é um programa riquíssimo. Éh no meu primeiro ano depois deee/de formada, eu cheguei na minha diretora, ah,..., eh no meio de uma conversa eu,..., pedi desculpas pra ela... pelos problemas que tava tendooo... num/num projeto eu estava desenvolvendo e também tinha tido problema com uma bolsista que tavaaa/ que tinha ido com uma roupa que não devia pra/prá escola eh ela virou e falou assim... é... eu falei assim... “eu tô aprendendo ainda”, eu comentei né... “eu tô aprendendo ainda, tem um pouco de paciência comigo”... aí ela virou e falou assim... “como assim você está aprendendo?, você é muito melhor do que muito professor que tem anos de profissão”,..., então a minha maturidade,

[Digite aqui]

a postura, a minha forma de administrar, a minha responsabilidade, eu,..., é lógico que um pouco é da minha pessoa, mas eu/eu dou mérito a tudo isso também a tudo que eu/eu aprendi no Pibid, não só no Pibid, mas também nas aulas de estágio, por exemplo né,..., quando a professora falava,..., ah sua postura, na escola tem que respeitar porque outros virão depois de você, éh,..., então eu acho que o Pibid auxilia na formação do profissional, não só no processo de ensinar né,..., não só ensinando ele a ser professor, mas a ser humano, a ser profissional, essa postura de saber se comportar dentro da escola a gente também vê no Pibid, a convivência com aluno, como lidar com aluno.

É lógico que o processo/você continua aprendendo o resto da vida né... nós não/nunca estamos acabados, mas muito a gente aprende e observo que quem participa do Pibid tem uma formação diferente, uma postura diferente, conhecimento diferente de quem não participou,..., é como se,..., ali realmente se formasse o professor, dentro do Pibid se forma um professor, pensando em todos/todos/ tudo o que está envolvido na prática de ser docente né, a gente vê muito isso no ser/ no Pibid.

Pra mim ser professor de língua espanhola éh,..., quase ser um herói, quando eu ouço que alguém/algum falando que é professor de língua espanhola e tá em prática...

Nós temos uma professora, uma amiga de trabalho, que investiu MUUUUITO. Viajou MUITO e continua investindo e é professora de centro de idiomas, é professora em escola PARTICULAAAR... eu a parabenizo, por quê não é fácil ser professora de língua espanhola né,..., especialmente quando eu vejo quem precisa da/da renda, ou seja, precisa acumular números de aulas pra ter um retorno financeiro, então eu não posso me dar ao luxo de ter 1 aula numa escola de idiomas e tirar R\$ 160, R\$ 200 por mês de salário e me dedicar exclusivamente a estudar espanhol né,..., e também não vou conseguir com essa renda, pagar viagens internacionais, por exemplo, por mais que eu pegue outras aulas de espanhol em uma outra escola particular, éh o que é difícil né,..., porque o ensino da língua espanhola tá somente no Ensino Médio, em muitas escolas, em outras inclusive tirou a língua espanhola este ano, fiquei sabendo de outras escolas que estão tirando e dispensando os professores, mas com esse salário é muito difícil você investir em um estudo mais aprofundado da língua, éh a gente fica numa base muito superficial, não sei se eu tô sendo pessimista, mas essa é a visão que eu tenho, pra continuar com a língua espanhola eu tenho que pegar outras coisas, aí eu pego outras coisas e não tenho tempo de me dedicar a estudar a língua espanhola. Então,..., tem que ser um herói, tem que ter um ou então tem um respaldo por trás, alguém que te banque e que o seu dinheiro seja só por conta pra guardar pra fazer viagem, só para fazer cursos, porque,... comprar material éh tá sempre se atualizando,... é uma luta, não sei se é muito diferente na língua inglesa, também acredito que a gente se cobre muito na língua espanhola né,..., {risos},..., não sei,..., também não sei.

Éh Eu não estudei espanhol antes da universidade, eu tinha um pouquinho de facilidade com a língua espanhola, acho que eu já comentei isso antes éh eu gostava muito, gostava de ouvir, eu não tinha problemas em assistir filmes em que,..., tem gente que reclama,..., aí eu detesto filme em outra língua, realmente... eu DETESTO filme em francês, em japonês, NÃO GOSTO, mas o filme em espanhol eu gostava, eu escutava, eu compreendia éh algumas coisas, não tudo, mas eu já tinha uma certa afinidade com a língua espanhola, éh entrei na universidade pensando “ai é muito parecido com o português,..., É FACIIIM”, vai ser muito FÁCIL aprender e não é tão fácil assim né,..., tanto que a gente tá aprendendo até hoje, éh não dá pra saber tudo, acho que nunca nem o falante da língua vai saber tudo, mas eu não estudei espanhol antes, fui aprender língua espanhola do zero, comecei do zero na universidade.

Eu optei participar do Pibid espanhol, antes do Pibid espanhol eu era do [], éh houve conflitos/houve conflitos de interesse lá dentro do [], e eu optei por trocar, na época o meu interesse era passar para o Pibid espanhol, mas não teve processo seletivo, aconteceu, coincidiu de ter um processo pro Pibid português,..., éh,..., participei, entrei, por isso eu entrei no Pibid português na época.

Ah,..., depois de formada, eu optei por participar do Pibid Espanhol porque éh não tinha a exigência de você ser efetivo na escola pública e no Pibid português tinha essa/essa exigência. Coincidiu também da mesma época ter tido designações pra língua espanhola, eu acho, se não tiver enganada, eu peguei língua espanhola antes de participar do processo seletivo do pibid espanhol, mas caso/ caso tivesse... se eu fosse efetiva em português, por exemplo, ou se não

[Digite aqui]

tivesse a exigência do Pibid português de ser efetivo éh eu acredito que naquela época, em 2014, eu teria participado do pibid português porque eu tava vindo do Pibid de português como bolsista de Iniciação à Docência, a minha intenção era desenvolver estudos acerca da produção textual da redação, queria me especializar nessa área, então a minha intenção era permanecer nesse/ nessa linha.

O Pibid espanhol surgiu pela necessidade financeira,..., para manter o vínculo com a [] e porque foi uma oportunidade que apareceu.

Sobre o que eu faço para me atualizar, eu acredito que,..., eu não faço muito, éh eu assisto filmes, séries, por exemplo, eu tô acompanhando *La esclava blanca* agora, quando eu tenho tempo né,..., deve ter um mês mais ou menos que eu não vejo nenhum episódio. Éh... busco no youtube vídeos explicativos sobre alguma disciplina que/alguma disciplina que eu tenho um pouco mais dificuldade ou então até mesmo para saber uma/uma didática para explicar né,..., pra observar uma forma diferente de explicar aquele conteúdo, então eu gosto de ouvir outros professores explicando, éh eu sou muito visual e auditiva, eu gosto de ouvir e ver/de ver no quadro, de anotar no caderno, então só ler e estudar sozinha sem alguma explicação oral eu não gosto muito... e eu sinto muita falta do/do profissional me explicando e dessa troca humana, sabe? De/dessa interação com outra pessoa. Então... eu já pensei em me inscrever em cursos de idiomas para manter o ambiente né,..., é obrigação de tá estudando sempre, mas ao mesmo tempo eu acho que eu deveria estar dentro de uma escola de idiomas dando aula e não aprendendo, não sei, sabe? {risos} fica essa,..., talvez criar um grupo né,..., um grupo de estudos para quem já se formou, todo mundo tá tão corrido, acho que teria que partir de dentro da [], eu acho, um projeto como esse, seria muito interessante.

O fim do/do Pibid... eu vejo como um retrocesso, éh/ éh como se a gente tivesse caminhado a passos largos né,...,durante um tempo crescemos muito, muito investimento em pesquisa, em produção científica,éh eu tenho aqui em casa dois livros que eu participei em dois anos do Pibid, eu imagino que quem entrou antes de mim, porque eu entrei em 2011, o projeto começou em 2009, quem entrou em 2009 eu imagino o quanto não deve estar mais rico do que o meu currículo, né...Éh... eu tenho/eu participei de vários eventos, éh produzi/fiz um curso pra produção de sequência didática, fiz uma sequência didática com a minha equipe, escrevi um artigo em dupla com uma colega de equipe, éh participei de várias/ várias atividades, cursos né/ cursos de férias na/na própria [], alguns muito bobos, outros interessantíssimos, e tudo é assim né... às vezes, na minha visão, eu penso que o que era muito bobo e desnecessário,mas para outra pessoa foi interessantíssimo também, para outras disciplinas, mas eu aprendi demais, então eu fico pensando nos alunos, na formação,..., todo mundo que tá perdendo,..., porque PERDE o graduando que necessita da bolsa para se manter na []porque é um curso muito/muito puxado, é muito difícil estudar, fazer letras na [], tem que ser dedicação exclusiva, eh quando eu vejo que alguém consegue se formar trabalhando o dia inteiro,éh eu fico de queixo caído, porque eu tive que parar de trabalhar pra conseguir concluir ah minha graduação.

Então a bolsa, ela contribuiu muito para que eu continuasse aprendendo, eu continuasse estudando,..., e me mantivesse dentro da, apesar do valor ser baixo, éh era o suficiente pra que eu pagasse o xerox, para que eu comprasse um lanche, pra que eu comprasse um livro, éh uma roupa, até um remédio, então... me ajudou muito, com essa bolsa eu consegui inclusive pagar ...pra participar da minha graduação, na época era mixaria, ah perdão, da minha graduação não, da minha comissão de festa, tinha que pagar R\$ 100 por mês, eu economizava muito, dos 400 eu tirava 100 para pagar a mensalidade da minha comissão de festa. E eu coleei grau com o auxílio desse dinheiro, sem ele eu não teria festa de formatura. Além de TODO o aprendizado, ainda o dinheiro, ele vem valorizando MEU TRABALHO, éh então o FIM éh um retrocesso MUITO grande, é/éh um absurdo.

Além de/ de/ de ser um retrocesso pro/para o graduando da [], também é pra a educação, muitos dos/dos alunos que um dia foram bolsistas e hoje já estão formados, estão na rede pública e eu vejo diferença também quando eu encontro um ex pibidiano trabalhando na escola, ele é diferente de um aluno que formou na [], mas não participou do PIBID, é incrível isso, mas ele é diferente também na sua prática docente, na sua convivência com os outros professores, eu observo que o aluno que ele não participou do pibid. o professor né... e não participou do pibid às vezes ele é um pouquinho mais retraído, trabalha mais sozinho e o professor que veio do [], ele gosta de

dialogar mais com as outras disciplinas, de trabalhar mais com os profissionais, de participar mais de eventos, é...eu achei isso muito interessante: observar isso entre/entre os profissionais formados.

Rigoberta Menchú

Eu tenho 29 anos e eu atuo como professora de língua espanhola desde quando me formei, que foi no final do ano de 2014. A partir do/ do começo do ano de 2015, por volta do mês de abril mais ou menos, comecei a atuar como professora de espanhol, né,..., Atuo como Professora de espanhol, ainda em uma escola particular, trabalhando com o Ensino Fundamental II, do sexto ao nono ano, eh trabalhei pooor éh 3 anos: 2015, 2016 e 2017 também como professora de espanhol, no ensino médio, em escolas estaduais.

Eu me formei naa [], na [], eu demoreei, eu fiquei um ano a mais né ,..., que o curso é o tempo de 4 anos, eu consegui/consegui concluir o curso num período 5 anos, me formei como já disse anteriormente, no final do ano de 2014, minha colação de grau foi em fevereiro de 2015. Eu fiz pós-graduação, uma especialização eu já concluí, no [], então eu sou especialista em... Educação e Tecnologia pelo [] e... agora, esse ano, em março de 2018, eu iniciei o mestrado, também em educação, na [], que eu pretendo concluir ele até 2020.

Bom, na verdade, eu não decidi ser professora de espanhol, eu sempre gostei do português mesmo né ,..., então eu iniciei o curso de letras devido ao português eh decidi, optei pelo espanhol por nunca ter me identificado muito com a língua inglesa, então eu tinha as opções de inglês e espanhol, então eu optei por espanhol, apesar de não ter estudado espanhol no ensino médio nem ensino fundamental, uma vez que eu SEMPRE estudei em escolas públicas né... por toda a minha vida, então eu não TIVE oportunidade de estudar espanhol, porém né... decidi fazer o espanhol por essa resistência mesmo, por ter essa resistência com o inglês, então eu comecei/ eu comecei a fazer o curso de letras português-espanhol.

Eu atuei como professora supervisora do Pibid por 3 anos, eu iniciei né ,..., eu comecei como bolsista de supervisão em abril de 2015 e fui desligada agora, em fevereiro de 2018.

Bom, logo que eu me formei, faltava oportunidade de trabalhar com a língua portuguesa né,..., devido à grande quantidade de professores formados em português na cidade, então éh o processo de designação, essas questões todas... eram muito difíceis e ainda são, até hoje, pra área de língua portuguesa, então aí eu consegui né éh me inseri na área de língua espanhola e aí veio oportunidade então de fazer o edital, fazer o edital não, saiu o edital do Pibid né... e aí eu tive a oportunidade de fazer é... o processo seletivo eh ,..., passei eh comecei a trabalhar como professora supervisora.

O que eu sabia sobre o,..., durante a graduação né ,..., eu fui bolsista de iniciação do Pibid de espanhol por 2 anos, se eu não me engano, acho que foi isso mesmo, então assim,..., eu já conhecia o programa por ter sido aluna bolsista né ,..., e então eu sabia da importância que tinha o Pibid para formação mesmo do/do do aluno né,..., porque eu tava ali do lado do aluno né,... ,do aluno da universidade, então foi uma experiência muito agradável que eu tive com o Pibid, durante a minha graduação, que me auxiliou muito, eu sempre tive um pouco de dificuldade de interação e de me soltar um pouco, e eu tinha muito medo das aulas né,..., de como eu ia conseguir, como eu ia me portar nas aulas, então o Pibid me auxiliou muito nesse processo na graduação, então eu já conhecia o Pibid da graduação.

Meu objetivo né,..., de participar do Pibid,..., eu acho que foi mesmo a tentativa de/de me manter né... na área de língua espanhola, uma vez que é muito difícil, eu gosto sim de trabalhar com o espanhol, apesar das dificuldades que a gente encontra, então eu acredito que o Pibid era uma/ uma/ uma forma de manter o espanhol vivo na escola né... então... acho que o objetivo maior nosso era também esse... manter o espanhol na escola né... tentar dar uma visibilidade maior do espanhol que,..., é um pouco prejudicado por questões de governo e tudo.

Bom, as lembranças que eu tenho da universidade né ,..., da aprendizagem de língua espanhola, era que foi uma coisa muito nova pra mim, não conhecia mesmo o espanhol né,..., entrei ali e fui me familiarizando, então assim... no início, teve um início um pouco conturbado devido à falta de professores que existia na universidade naquele momento, que a universidade tava passando por um processo aí de/ dessa dificuldade de contratação de professores, então é... foi um pouco

[Digite aqui]

difícil o início né,...até eu me acostumar e me familiarizar com a língua, mas depois eu fui me identificando né,..., Sempre gostei do espanhol, sempre tive uma facilidade assim... de aprender determinadas coisas que me foram passadas, e eu achei que foi assim uma aprendizagem bastante interessante né,..., a gente sempre aprendeu a trabalhar com coisas dinâmicas na aula né,..., pra tentar levar isso pra escola, devido a essa roupagem que o espanhol apresenta na escola mesmo, QUE É de uma disciplina que você tem que trabalhar coisas diferentes na sala para poder manter o aluno éh interessado naquilo ali.

A minha relação com a língua espanhola ainda é deee,..., um pouco de dificuldade, eu vou ser sincera... apesar de eu trabalhar com a língua espanhola né..., eu ainda, às vezes sinto um pouco de dificuldade com determinadas coisas, uma vez que a universidade..., eu nunca tinha estudado espanhol, então espanhol eu vi somente na universidade, naquele período ali da universidade, então assim... Eu ainda, às vezes, enfrento algumas dificuldades com determinados conteúdos né,..., mas eu sempre to buscando aprender mais, eu sempre pesquiso, então tudo o que eu vou trabalhar com os meninos em sala, eu tento buscar éh antes, outras fontes para poder conseguir mesmo passar pro aluno aquilo que eu preciso, né,..., então apesar de eu ainda sentir alguma dificuldade, eu tento sempre melhorar, eu acredito que eu já tenha melhorado bastante desde quando eu iniciei com as aulas de língua espanhola, no início foi um pouco mais difícil né,..., hoje eu já tenho mais é... uma visão melhor.

Como se configura o ensino da língua espanhola nas redes públicas e particulares né,..., ? Eu tive a experiência de/de trabalhar com o espanhol na escola pública e hoje ainda continuo trabalhando com o espanhol na escola particular. Em relação à quantidade de aulas éh eu acredito que são muito poucas aulas né... pra trabalhar todo o conteúdo que necessita ser trabalhado, pra você tentar aí... fazer coisas dinâmicas, levar por exemplo um filme, uma música, uma atividade diferente pra esse aluno... então uma aula semanal de 50,..., minutos é MUITO pouco, e isso acontece tanto na escola pública quanto na escola particular, então assim...a gente tem que meio que ser virar nos 30 ali né... se virar nos 50 minutos praaa,..., passar tudo aquilo que você precisa.

Na escola particular, a gente tem ah/ o auxílio aí de pelo menos de a/a disciplina estar na grade curricular do aluno né,..., então ele precisa ter nota, ele tem a obrigação de fazer aquela matéria eh, infelizmente, os alunos ainda associam... eles não vêem assim,..., a disciplina como uma questão de melhorar o conhecimento né,..., eles fazem mais porque é obrigado mesmo e porque precisa passar. Já na escola pública, tem uma dificuldade por que é uma disciplina que é optativa, quando oferecida é OPTATIVA né,..., então o aluno...ele inicia o curso, quando ele vê que ele precisa fazer uma prova, que ele precisa fazer um trabalho e ele precisa tirar nota na matéria, fazer um trabalho de tirar nota na matéria , às vezes pra/prá terminar o ano... ele acaba saindo... e a escola meio que passa a mão,..., deixa pra lá,..., são poucas as escolas, raras as escolas queee tentam fazer alguma coisa pra/prá segurar esses alunos.

O professor, ele faz de tudo, eu estive com o Pibid aí por 3 anos nas escolas públicas,..., então a gente faz de tudo para manter o aluno na sala, a gente já inventou muitas coisas nesse período, já fizemos jornal, já fizemos teatro, jáá,..., fizemos éh brincadeiras, jogos, éh trabalhamos com cinema, então,..., porém a escola ainda tem essa/ essa... esse meio que estigmatizado de que não é importante, então vai deixando pra lá, chega no final do ano acontece o que acontece sempre, que o que é passado lá no início, cai por terra né,..., No início do ano a gente fala “óh quem não terminar,..., quem começou tem que terminar a matéria até o final do ano, tem que frequentar, tem que fazer as atividades” e aí chega no final do ano não é nada disso né,..., mesmo quem não foi, vai passar e é essa,..., o aluno já sabe disso né e o aluno não faz as coisas como deveriam ser feitas.

Na escola em que eu atuo como professora de espanhol, hoje, que é na rede particular, eu/eu me sinto bem, me sinto RESPEITADA né,..., tanto pelos alunos, quanto pela/pela direção da escola, também porque eu dou aula de português, também nessa mesma escola, então não sei se é por esse motivo né,..., mas os alunos, eles, eu vejo que eles têm interesse, os do fundamental, principalmente os menores, quanto menores os meninos são... 6º ano 7º ano, mais interesse eles têm, Infelizmente quanto mais eles vão crescendo, mais eles vão perdendo um pouco interesse, mas enfim,..., na escola particular, eu me sinto valorizada assim... em relação a essa questão do respeito.

Já na escola pública, que eu atuei durante 3 anos, eu me sentia bem REJEITADA, era meio que o PROBLEMA da escola, chegou a professora de espanhol que é O PROBLEMA da escola,..., porque a gente enfrenta várias coisas,..., é a questão de evasão, e aí,..., é problema de diários... tem que lançar nota, tem que lançar falta e você não pode reprovar o ALUUNO, então... eu me sentia como se fosse o problema da escola, né... não me sentia respeitada né,..., valorizada ali,..., porque EUU, por atuar no SEXTO horário, eu não tinha contato com outros professores, eu não tinha contato com,..., pouco contato com a direção da escola, porque o momento que eu estava ali, muitos já tinham ido até almoçar, já tinham ido embora. E essa questão do olhar/do olhar torto né,..., de que ah... depois no final do ano, vai ter que resolver tudo, vai ter que passar todo mundo de ANOOO, então eu me sentia como se eu fosse um problema pra eles mesmo.

Bom,..., o que eu mais gosto e gostava nas escolas,..., é a receptividade, às vezes, de alguns alunos né,..., de vir falar assim... nossa professora, eu gosto muito da sua aula, eu vim hoje na escola só por causa da sua aula, então acho que essa receptividade de alguns alunos é o queee/ o que eu mais gosto e o que eu mais gostei, assim,..., apesar da escola pública ter esses problemas,..., eu ainda tive alguns alunos que vinham dar bons testemunhos das atividades que a gente fazia,..., e gostavam bastante.

Eu visualizo a situação do professor de língua espanhola nos diversos contextos onde pode atuar, eu visualizo como um pouco restrito ainda né,... ,pelo menos na cidade de [], a gente não tem opções, NÃO TEM muitas opções, poucas escolas oferecem né,..., a matéria,..., nas escolas públicas, se eu não me engano, esse ano, por exemplo, nós temos duas escolas que oferecem: uma escola é... já tem uma professora concursada, que atua, e uma outra escola que tem duas horas semanais,..., Depois que o Pibid, agora,..., terminou né,..., o edital foi encerrado em fevereiro, não há mais escolas, pelo menos até onde eu sei, que estão oferecendo a língua espanhola, então eu acho que tem uma restrição muito grande aí pra gente, a gente fica bem restrito, enquanto a gente vê o pessoal que se forma no inglês... TODOS TRABALHAAANDO né... todos tendo várias opções de escola, de lugares para trabalhar, o espanhol ainda tem muita dificuldade, se a gente não conseguir se inserir na área de/ de língua portuguesa, dificilmente vai conseguir se inserir em alguma escola dando aula de língua espanhola.

Bom,..., minha experiência na aprendizagem de língua espanhola na universidade,..., como eu disse,..., eu passei por um período, quando eu iniciei a faculdade, de falta de professor, então foi um período inicial ali de/ de conhecimento assim mesmo dos professores, de conhecer mesmo a língua porque eu ainda não tinha visto, foi um pouco difícil, mas depois foi bastante interessante né. Eu acho que eu assimilei BEEEM... tudo o que me foi passado.

Minha participação no Pibid espanhol,..., eu acredito que foi satisfatória, eu,..., como eu já tinha dito também, já disse também,..., eu já tinha atuado como bolsista de iniciação à docência no período em que eu era graduanda, licencianda, então eu conhecia bem a dinâmica do projeto né,..., depois eu vi por um outro lado, que é o lado do supervisor, que é um pouco mais complicado, mas que... eu achei que eu/ que eu... por todas as escolas que eu passei, eu desenvolvi bons proJEEtos né..., acho que deixei uma boa gama de aprendizagem para os meus alunos, eh acho que pude auxiliar também os bolsistas de iniciação, sempre tentei atuar de forma que éh a gente pudesse ser parceiro mesmo, sem tentar impor nada, mas sim como uma parceria mesmo, de eles me ajudarem e eu ajudar a eles também, porque eu acho que é uma troca de experiências né,..., do mesmo jeito que eu tenho coisas para passar para eles, eles também tinham muitas coisas para me ajudar, para passar para mim, então eu acho que foi muito satisfatória, e... me fez crescer muito como professora, não só de espanhol, mais de uma maneira geral também.

Não sei como eu visualizo a língua espanhola nos dias atuais, eu tento pensar positivo, assim,..., de que um dia ainda vão entender a importância do espanhol e que teremos mais oportunidades, nós como professores de espanhol,..., né. Eu ainda tento pensar dessa maneira positiva, mas infelizmente, às vezes, eu acho que isso não vai acontecer também, por um lado. Por um lado, eu tento ser positiva, mas por outro também eu caio também na realidade... que a gente vê só ao invés de melhorar, só piorar a situação do espanhol na escola, de maneira geral.

Sobre as atividades realizadas pelo Pibid espanhol na escola, eu posso dizer que foram muito legais... né... eu acho que/que resume bem né,..., e foi de bastante aprendizado também, apesar de, às vezes, a gente pensar que NÃO,..., mas foram de muito aprendizado. Então éh na primeira escola em eu trabalhei, nós desenvolvemos um projeto, além de tudo o que nós fizemos né,..., nós

desenvolvemos um projeto de uma/ de uma produção de jornal né,..., nós não conseguimos concluir o projeto com a produção do jornal na escola, mas nós pudemos desenvolver é leitura em língua espanhola dos alunos que tinham uma dificuldade tremenda de fazer a leitura de textos em língua espanhola, trabalhamos com os jornais hispânicos. Trabalhamos também no segundo ano que eu ingressei, 2016, trabalhei com tempo integral né,..., então a gente fez muitas atividades, dinâmicas, fizemos jogos, fizemos oficinas de *piñata* com os meninos, é fizemos caça ao tesouro,..., então assim,..., foi MUITO DIVERTIDO e os meninos adoravam e eles ficavam esperando as aulas...eles falavam assim...nossa, as tias de espanhol chegaram, porque eles eram pequenos né,..., então eles adoraram essas aulas, então foi um projeto muito diferente, muito legal que a gente trabalhou. Paralelo com esses meninos também... eu trabalhei com o ensino médio, a gente fez sarau, fez/ é trabalhei com cinema com elas né,..., elas gostaram bastante, e no ano passado, agora, nós desenvolvemos um projeto sobre contos na escola, que foi fantástico, que culminou aí com uma apresentação teatral do conto do Horacio Quiroga que foi *La gallina degolada*, e assim, foi fantástica a experiência, os ensaios né,..., foi MUITO bacana.

Bom,..., atividades com a professora coordenadora foram,..., eu não me recordo de,..., assim,..., nenhuma atividade junto com ela na escola né,..., ela nos auxiliou assim,..., em momentos de reuniões com sugestões de atividades a serem feitas né,..., auxiliou nessa questão de ajudar mesmo a gente a pensar em alguma coisa, por exemplo, a gente tava um pouco perdido né nessa parte, no último ano, com o que trabalhar, a evasão tava muito grande, ..., e ela sugeriu trabalhar com contos né? E aí a gente foi buscando nosso caminho até encontrar atividades legais para serem trabalhadas com contos de terror.

No ano de 2016, com o tempo integral, também tivemos uma dificuldade tremenda com os meninos né,..., por falta de respeito mesmo com a gente, no início, a gente não conseguia falar na sala, era uma turma muito grande, e os meninos pequenos né,..., uma situação assim,..., bem complicada, e ela assim,..., sugeriu também de fazer atividades de jogos, e aí a gente foi adaptando também, mas na escola mesmo,..., ela não esteve presente, ela nos auxiliou mesmo com sugestões de atividades a serem trabalhadas.

Bom, como eu disse, eu sempre gostei de ser muito parceira dos meus/ dos bolsistas de iniciação que atuavam comigo na escola, então sempre levei em consideração MUITO a opinião deles e a gente dividia mesmo as tarefas, né,..., claro que eu tomava a frente ali, mas eu sempre procurei é fazer com que eles participassem também de todas as atividades realizadas, então tudo o que eu fiz né,..., eu nunca fiz sozinha, na verdade né,..., eles sempre estiveram comigo né,..., foram muito parceiros, sempre tem um ou outro que,..., que a gente tem um pouco mais de dificuldade de trabalhar, mas na sua maioria, assim, sempre foram muito parceiros né,..., me ajudaram muito né e sem eles eu não teria feito nada do que eu consegui fazer, nós não teríamos feito nada, se não fosse eles, eu nunca fiz nada sozinha, sempre foi com a ajuda deles.

Nós apresentamos algumas/ alguns trabalhos mais mesmo na/no âmbito da [], desde o momento que eu fui, que eu sou supervisora, eu não me recordo de nenhum congresso fora da [], até mesmo por questão de/ de não ter verba para poder sair né,..., de participar de outros congressos. Como bolsista de iniciação à docência, eu tive momento, alguns momentos em que nós pudemos ir pra outros lugares para apresentar, mas como bolsista de supervisão a gente não teve essa oportunidade, então foi só mesmo seminários e congressos que foram da [], então apresentamos no [], apresentamos no Seminário do Pibid, [] também apresentamos, que eu me recordo no momento são esses/ esses aí.

Eu acho que pra um professor ser bolsista de supervisão do Pibid Espanhol, eu acho que ele tem que ter,..., primeiro disposição né,..., disposição para trabalhar, porque a gente trabalha MUITO...MUITO, MUITO, MUITO, eu sempre digo que eu acho que a gente trabalha mais que todos os outros professores, apesar da gente ter só duas aulas semanais ali, é um momento muito grande de preparação de atividades, então a gente gasta muito tempo preparando atividades, pensando numa atividade né,..., porque eu acho que o mais difícil é pensar numa atividade pra trabalhar com os meninos, uma vez que a gente tem que ter sempre essa questão de ser dinâmico né,..., senão a gente perde alunos ao longo do tempo, então acho que primeiro tem que ter disposição né,..., tem que ter é... acho que a capacidade de ouvir também né,..., de aceitar as opiniões dos bolsistas de iniciação porque são muito importantes, eles tão na faculdade, estão ali fresquinhos né,..., apesar de eu ter me formado a pouco tempo, eles estão ali vivendo aquilo ali

na faculdade, então eles podem ter ideias que a gente não tem, então acho que essa questão de ouvir e de deixar também que o bolsista de iniciação trabalhe em parceria com a gente, então acho que é isso.

Como eu avalio o Pibid? Eu acho que o Pibid, na minha vida, foi de extrema importância,..., na minha vida profissional. Então,..., eu acho que,..., todas as pessoas que,..., principalmente, que estão na faculdade né... os/os licenciandos, devem/deveriam passar pela experiência do Pibid, porque é o que te dá a visão da sala de aula, então quando a gente tá na universidade, infelizmente, a gente não tem muito essa preparação pra a sala de aula, é uma coisa muito mais teórica né,..., e quando você tá na sala de aula você vê que não é bem aquilo, e o Pibid te dá essa visão né,..., então você tá lá, tá na faculdade e tá lá na escola e... então eu acho que o Pibid é muito importante, eu acho que todo mundo deveria ter a oportunidade de passar por essa experiência.

Pra mim, ser professora de língua espanhola é ter dinamicidade, acho que é isso né,..., tá aberto a novas possibilidades né,..., saber pensar fora da/daquele contexto ali fechadinho do livro, do conteúdo, da matéria né,..., é saber que o espanhol tem muitas possibilidades pra serem trabalhadas, e tentar fazer isso né,..., ter a disposição pra buscar, sempre.

Como eu já disse antes, eu não estudei espanhol antes da universidade né..., conheci o espanhol na universidade.

Também... como eu já disse antes... porque eu optei por participar do Pibid espanhol, éh, inicialmente, foi por uma falta de oportunidade mesmo na área de língua portuguesa né,..., e aí eu vi o espanhol como uma forma de tá na escola na,..., tá presente ali no,..., mostrando minha cara mesmo na escola né,..., como diz a questão né,..., quem não é visto não é lembrado, então... eu tive essa oportunidade de fazer parte do Pibid em parceria com a escola né,..., então,..., éh, inicialmente foi pela falta de oportunidade na área de língua portuguesa e, depois, foi por gostar mesmo de trabalhar com a língua espanhola e por achar que o Pibid poderia me ajudar a melhorar como pessoa e como profissional.

Sobre o que eu faço para me atualizar em relação a minha profissão,..., eu tento estudar, tudo que eu vou fazer com os meninos eu tento pesquisar, estudar antes, eu tenho estudado, feito cursos né,..., então eu fiz um curso de especialização, agora eu comecei um curso de mestrado. Então,..., eu acho que a gente não pode parar, ficar estagnado né... a gente tem que tá sempre buscando novas possibilidades.

Como você vê a possibilidade de fechamento, de encerramento do Pibid? Infelizmente isso já aconteceu né,..., pelo menos temporariamente, o Pibid foi encerrado agora, se eu não me engano foi dia 28 de fevereiro, eu tô triste, eu fico muito triste com isso, porque eu acho que o Pibid é fundamental pra formação dos/ dos licenciandos, eu acho que é muito triste isso que tá acontecendo, e a gente... não sei o que a gente pode fazer, mas eu fico muito triste com isso, acho que é uma/uma porta a mais que está se fechando aí, principalmente pro espanhol né,..., que querendo ou não, o Pibid espanhol é que mantinha o espanhol na escola pública né,..., igual como eu disse lá anteriormente, no início, quando eu falei das escolas que estão oferecendo o espanhol em [], o ano passado nós tínhamos pelo menos... 5 escolas, tinham 4 com o Pibid e uma outra que tava sem o Pibid, este ano nós temos duas só,..., então o Pibid fazia o espanhol estar na escola, então eu fico muito triste com isso, porque o espanhol vai perder cada vez mais sua força, porque a escola não vai atrás do espanhol se o Pibid não tiver lá para cobrar, então eu acho que é uma grande/ uma grande perda para a educação... o encerramento do Pibid.

Violeta Parra

Meu nome é []. Eu tenho 44 anos e atuei por/ durante 9 anos como professora de língua espanhola. Eu sou GRAduada em licenciatura em letras português-espanhol, eu me formei nas [], a []. Conclui há aproximadamente 10 anos o curso de letras, fiz a graduação em 4 anos e eu não fiz pós-graduação.

Éh eu atuava como secretária na [], antiga [], que era a [] na época, eu senti uma necessidade muito grande, no meu trabalho, de falar um segundo idioma eh nesta época eu me matriculei em uma escola particular, estudei espanhol durante dois anos, me apaixonado assim pelo idioma.

Eu atuei durante 3 anos no Pibid como professora supervisora.

[Digite aqui]

Éh Referente ah porque que eu decidi atuar como professora supervisora de espanhoool... éh basicamente foi para agregar à minha formação experiência e troca de experiência né... conviver com conhecimentos atuais acadêmicos também, poder praticaaar projetos diferenciados dentro e fora da escola e proporcionar aos alunos da escola e da faculdade experiências e PRÁticas que agregariam à educação, éh ,..., ao aprendizado e ao ensino da língua espanhola também.

Éh Referente ao que eu sabia sobre o Pibid, antes do ingresso no prograama, eu conhecia éh o PIBID através de outros professores, de outras disciplinas, que já atuavam nas escolas onde eu ministrei as aulas, então eu viaaa os professores atuando com projetos diferenciados, éh fazendo reuniões com os alunos pibidianos né...dentro da escolaaa eh percebia que os alunos da escola gostavam MUITO de participar dos projetos que eram desenvolvidos.

O meu maior objetivo éh em participar do Pibid foi REALMENTE para AGREGAR né,..., práticas diferenciadas e conhecimento, poder levar os conhecimentos também aos alunos.. éhhh poder também colaborar com a faculdade, com os alunos pibidianos éh no que se diz respeito à prática dentro da sala de aula para eles estarem podendo VIVENciar essa prática, então eu sempre fui muito questionadora também, sempre quis fazer a diferença, eu acho que naquela época, eu vi o Pibid com muito bons olhos, eu sabia que ia agregar muito às minhas aulas e ao meu conhecimento também.

As minhas melhores lembranças são as relacionadas cooom a língua espanhola, sem dúvida, dentro da universidade, no que se refere à aprendizagem eu posso citar né..., a literatura queee eu fiquei completamente apaixonada pela literatura espanhola e aos diversos projetos ,..., palestras, trabalhos ,..., que eram desenvolvidos e apresentados na faculdade. Eu falo faculdade porque no moMENto era faculdade, não era universidade, eram as faculdades [], e não universidade.

Éh ,..., na minha opinião sobre como se configura o ensino de língua espanhola nas escolas públicas e particulares. Nas escolas públicas, o panorama não é dos melhores, todo mundo SABE né... infelizmente, é... apesar de ter professores e alguns diretores empenhados no ensino da língua espanhola e na sua divulgação... a realidade é beemm DESES/DE-SES-PE-RA-DO-RA MEEESSMO quanto ao apoio, ao incentivo do governo, o governo elee não tem, não dá nenhum incentivo, NEM apoio pra esses alunos que querem estudar espanhol e muito menos para os professores que querem ensinar... não... falei errado... aos alunos que querem aprender e aos professores que querem ensinar o espanhol, a língua espanhola, eh o maior problema é esse ,..., praticamente porqueee nós não temos na grade, hoje, o espanhol dentro da grade, sim somente o inglês, o espanhol é... ele é visto como segundo idioma, OPCIONAL, desfavorecendo totalmente tanto o aprendizado quanto o seu ensino, então é BEEEMM desmotivador mesmo.

Nas escolas particulares, a realidade já é outra, o espanhol ele já está na grade né ,..., somente nas/ em algumas escolas ,..., em algumas escolas no ensino médio e em algumas também no/ no ensino fundamental, MAS tem o espanhol dentro da grade, e isso já é meio caminho andado já, tanto para o ensino como para o aprendizado do espanhol, não é o ideal, acredito que pra mim que o ideal seria o espanhol éh ser ministrado dentro da grade curricular desde o 6º ano até o terceiro ano do ensino médio.

Como eu me sentiria ,..., como eu me sinto como professora de espanhol nas escolas onde eu atuava ,..., como me sentia,..., OLHAA... apesar das graaandes dificuldades enfrentadas, eu me sentia muito feliz, sempre tendo como perspectiva que estava fazendo a diferença ee.. fazer parte do Pibid me proporcionou ...e ATÉ mesmo atenuou as dificuldades do dia a dia que eram bem grandes mesmo, somenteee na épo/no início do ano quando tínhamos que formar as turmas é...do curso de espanhol, em horário/ em contra horários né... horário... se o aluno estudava de manhã , as aulas eram ministradas à tarde, então tínhamos que fazer MUUUITA a diferença... pra esse aluno querer voltar à escola no período da TARDE para poder ter essas aulas de espanhol.

Eu gostava muito de envolver os alunos da escola em projetos desenvolvidos com os alunos do Pibid, era fascinante poderrr é... reunir com os pibidianos, criar as idéias, trabalhar em cima dessas idéias, desenvolver o trabalho e aplicar esse trabalho,..., que eu digo que são os projetos né ,..., dentro de sala de aula e muitas vezes fora também, isso pra mim era maravilhoso.

OLHA... o que eu menos gostava era ter que montar essas TURMAS no início do ano ,..., muito, MUITO POUCO apoio dos diretores, muito pouco apoio da supervisão,..., então no início do ano letivo, FORMAR ESSAS TURMAS, TER QUE LAÇAR aluno né ,..., fazer de tudo para incentivar, é...AGUÇAR a vontade do aluno para que ele fizesse o curso/ a disciplina de espanhol

no horário contrário ao seu horário eh sabendo, e o meu aluno ainda sabendo que a gente não poderia éh ,..., não valeria assim muito como outra disciplina mesmo, apesar da gente reforçar que era a mesma coisa, mas o aluno sabia que não ,..., se ele ficasse, às vezes, no final do ano de recuperação, nós teríamos que passá-lo de qualquer forma. Então isso é BEM desmotivador mesmo.

Sobre como eu visualizo a situação do professor de língua espanhola nos diversos contextos onde eu pude atuar,..., eu ,..., visualizo ,..., visualizei e posso dizer que foi bem desmotivador.

Quanto a minha experiência de aprendizagem da língua espanhola na universidade eu posso dizer que meu aprendizado foi muito satisfatório, eu tive excelentes professores, muito experientes, muito CAPACITADOS ,..., que agregou muito ao meu conhecimento, tanto às minhas aulas práticas quanto às minhas aulas teóricas, quanto ao conhecimento de vida, de mundo e científico também.

Como eu descrevo a minha participação no Pibid espanhol? ,..., eu acredito que a minha participação no Pibid além de ter acrescentado imensamente MUUUUITO conhecimento, EXPERIÊNCIA e realização profissional ,..., também foi de extrema importância para o meu aprendizado dentro e fora da sala de aula ,..., tanto para mim né ,..., quanto para os alunos da escola, quanto paraaa éh toda a equipe escolar porque eles viam com muito bons olhos os projetos que nós éh praticávamos, que a gente,..., colocávamos em prática dentro da sala de aula e, principalmente, fora da sala de aula através dos nossos murais, levando conhecimento da língua espanhola NÃO SÓ para os alunos dentro da escola , mas para toda a equipe, os colaboradores de toda a escola também que trabalhavam lá. Eh o Pibid, ele realmente, ele fez uma diferença imensurável né, acredito que tanto para mim quanto para todos os envolvidos, foi um projeto, um programa que eu posso dizer queee não só para mim, mas para todos os envolvidos ,..., vou repetir novamente ,..., foi um programa que REALMENTE deu certo, vai fazer FALTA se um dia acabar. Como eu visualizo a língua espanhola? Eu vou repetir novamente né,..., infelizmente ,..., cada vez MENOS representada, MENOS divulgada, MENOS valorizada nas escolas públicas eee... a tendência, infelizmente, acredito que vai ser acabar,..., eu acredito que futuramente, AQUI no Brasil ,nós não tenhamos mais éh o ensino da língua espanhola nas escolas públicas.

Eu tenho que comentar sobre as atividades realizadas no Pibid na esco/ espanhol na escola ,..., olhaaa ,..., as atividades foram inúmeras né, realizamos muitas atividades éh, eu posso citar algumas delas né,..., que foi,..., { aqui não está pedindo para citar ainda não } ,..., eu posso dizer então em relação às atividades,..., foram bem diversificadas, além do foco no aprendizadoo, fazíamos também um esforço muito grande para conscientização e a importância e a VALORIZAÇÃO do aprendizado da língua espanhola dentro e fora do âmbito escolar. O aluno,..., a gente frisava bastante que aquele conhecimento da língua espanhola não ia ficar só ali dentro da sala de aula, ele ia poder levar para o mundo, para a vida dele esse conhecimento.

Falar um pouco sobreee,..., {AGORA SIM} ,..., sobre as atividades realizadas pela equipe do Pibid espanhol com a professora coordenadora ,..., então,..., essas atividades eram sempre bem elaboradas né ,..., pela nossa coordenadora, na época, a [] e... de forma ah acrescentar MUITO,..., conhecimento teórico-prático cultural e no âmbito do aprendizado do espanhol, também no âmbito éh de DIRECIONAR a equipe na formação de melhores docentes, melhores professores também, então eu aprendi MUITO MUITO mesmo,..., eh só agradeço pela participação e pela grande coordenadora que eu tive durante dois anos.

Descrever as atividades realizadas na escola entre eu e os alunos bolsistas de iniciação à docência,..., então,..., essas atividades eram sempre bem planejadas nas reuniões semanais né,..., como eu havia dito antes, eh distribuídas entre o grupo para a realização das mesmas sob a minha supervisão, eu posso citar alguns projetos que deram MUITO certo, que os alunos gostaram MUITO eh repercutiu muito éh na escola ,..., como o cine hispânico né,..., trimestral, exposição quinzenal de painel cultural também, painel,..., mural né, trazendo cultura, conhecimentos diversificados. Também atuamos com o projeto do jornal escolar, projeto instrumental informativo e formativo para o ensino-aprendizagem da língua espanhola. Participação também na rádio escolar, produção de material didático, produzimos bastante material como os jogos, jogos de memória, vocabulário, dominó, números, *deletrear* palavras, alfabeto, vocabulário,..., Proporcionando assim uma leveza nas aulas , uma sociabilização dos alunos eh no seu aprendizado dentro e fora da sala de aula. Éh participação também éh nas datas festivas da escola

[Digite aqui]

com o projeto *Los susurradores*, também foi um projeto muito bonito, muito gostoso de/de apresentar dentro da/da escola e elaboração também de sequência didática para poder proporcionar aulas mais criativas, mais construtivas para os alunos.

As PARTICIPAÇÕES em congressos, seminários, exposições,..., eram constantes na universidade. Para mim contribuiu imensamente com a minha prática docente e a minha formação intelectual.

Para participar do pibid como professor supervisor, na minha opinião, é fundamental ter MUITA boa vontade né, querer MUITO fazer a diferença no processo de ensino-aprendizagem, ter amor à docência e um bom relacionamento interpessoal, eu acredito queee é meio caminho andado para ser um bom professor supervisor.

De forma geral como eu avalio o Pibid? A minha avaliação é muito positiva, eu posso afirmar que foram os melhores anos de docência, quando eu participava do Pibid.

Para mim o que é ser professor de língua espanhola? Eu ,..., posso dizer que é maravilhoso poder ensinar um idioma, é que pra mim/ para mim é um dos mais bonitos do mundo, mostrar a riqueza cultural diversificada do idioma, aos alunos é ver um despertar da consciência e o brilho nos olhos dos mesmos é fabuloso. Eu sou APAIXONADA pela língua espanhola, sou APAIXONADA pela docência eh acredito que eu,..., durante o processo do Pibid, eu consegui realizar / realizar GRANDES projetos e fazer a diferença nas escolas que eu atuei.

Estudou espanhol antes da universidade? Sim, eu já era apaixonada pelo espanhol {risos}, mesmo antes da faculdade. Eu estudei espanhol durante 2 anos.

Por que você optou por participar do Pibid espanhol? Éh ,..., Eu optei pra agregar conhecimento, práticas, experiências,..., poder fazer a diferença, como eu já falei , dentro e fora da sala de aula,..., eh foi MUITO MAIS do que isso pra mim né,..., Participar do Pibid, durante esses 3 anos,..., foi uma experiência ,..., IMENSURÁVEL, uma experiência,..., que eu vou levar para pro resto da minha vida.

O que você faz para se atualizar em relação à sua profissão? Então é o que eu fazia né ,..., No momento eu/ eu não sou mais professora {respirou profundamente}, eu tive um problema de saúde eh, infelizmente, eu hoje, eu estou APOSENTADA. Mas ,..., é o que ,..., o que eu fazia para me atualizar, naquela época como professora, eu lia bastante: leitura diversificada, éh todos os estilos... literatura, cultura , conhecimentos gerais, éh textos científicos, também assistia bastante filme também,..., que poderia tá levando para o projeto cine hispânico, jornais de outros países eh também ,..., participava de bastante congressos, seminários, cursos de atualização, alguns cursos tanto pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, como também éh na Universidade , éh junto ao projeto do Pibid também,..., então sempre,..., acho que a atualização éh ela tem que tem ser/ tem que ser rotineira, ela tem que ser uma rotina diária, sempre tem que tá se atualizando, era o que eu pensava na época.

Última pergunta,..., como você vê a possibilidade de fechamento/encerramento do Pibid? Eu estou afastada do Pibid desde 2015, então,..., infelizmente, eu não sei como é que o Pibid se ENCONTRA no momento, mas SÓ de ler essa palavra: FECHAMENTO,..., ENCERRAMENTO do Pibid, já me dá um aperto no coração,..., pensar que,..., essas/ esses novos alunos tanto das escolas públicas que precisam demais é... da vivencia junto à universidade ,através dos projetos que são desenvolvidos na escola e também aos alunos do Pibid, futuros docentes também,..., éh com o encerramento ou mesmo seu fechamento, todos terão só/ terão só a perder né,..., eu vejo com muita TRISTEZA essa possibilidade.

{É isso... obrigada! Espero que tenha gostado das minhas respostas}.

Anexo C

Transcrição dos Depoimentos AREDA dos professores pré-serviço (licenciandos)

Alba

Eu tenho... atualmente 22 anos, ingressei no curso de letras com... dezesseis/com dezoito em 2013, em agosto de 2013.

Eu decidi fazer o curso de Letras porque éh...sempre gostei da língua portuguesa, sempre... gostei de literatura e eu não me via fazendo outro curso se não o curso de Letras, eh... a habilitação do espanhol, na verdade, foi por eliminação porque na [] só se ofertam 2 línguas né...: éh...a língua... espanhola e a língua inglesa, e eu nunca tive afinidade com a língua inglesa por ter tido experiências NEgativas durante ah... o meu Ensino Médio e o meu Ensino Fundamental então o espanhol foi a minha opção eh... também porque me falaram ah... que a língua inglesa éh... para entrar no curso, eles não iniciavam no básico, mas sim no intermediário, e eu não tinha nem né... o intermediário.... e pouco do básico.

Já atuei... éh... atuei durante 2 anos né..., 2014 e 2015.

Sim, eu já atuei como... como outro bolsista/ como bolsista de outro subprojeto éh...o português, eu atuei apenas... em 2017, o último semestre de 2017/ o primeiro semestre de 2017, atuei durante 4 meses apenas... éh... o PIBID de/de espanhol foi muito mais... interferiu muito mais na minha vida né... na minha experiência por ter tido/ por ter sido 2 anos, então foi um processo em que eu tive o contato com a língua espanhola, que eu peguei... paixão pela língua espanhola, sou apaixonada pela língua espanhola hoje, pela sua história, por tudo que compõe a língua E HOJE eu me vejo como professora de língua espanhola, mesmo tendo seguido outro caminho né... na área da linguística, não pensando em língua estrangeira, mas... eu tenho vontade sim de dar aulas hoje de espanhol, por causa do Pibid e também pelos estágios que... que eu tive na faculdade..., o de português, como eu tive uma experiência apenas de 4 meses, éh... foi muito importante claro né... mesmo sendo pouco tempo ,mas... não foi tão... importante assim como o espanhol por ter sido assim... um ciclo maior, mas o português foi bom pra mim também... os projetos, eles eram diferentes e ao tempo tempo parecidos eh... e foi... pra mim foi muito importante ter entrado no de português também.

Sim, eu quero ser professora éh... porque eu acredito muito nessa profissão, eu acredito que nós éh... conseguimos influenciar muito, nós podemos influenciar muito de maneira positiva o nosso aluno, conseguimos formar cidadãos críticos eh... que reflitam né... sobre a língua, tanto a sua língua materna como a sua língua estrangeira , e que ... nós professores... nós temos um dever muito árduo, mas que eu sei que...que é muito gratificante no/ no final.

Bom... foi muito rápido né... eu/eu entrei em agosto de 2013 na universidade eh... em dezembro e janeiro de... éh... janeiro de 2014, a minha professora do primeiro período... de língua espanhola, ela incentivou muito a nossa participação no PIBID, éh... eu não queria me envolver... no começo, porque eu ainda estava me adaptando à universidade, mas... né... éh... eu entrei no Pibid e... também né...o que/o que facilitou a entrada foi a professora também né..., ela/ela incentivou bastante, a questão da bolsa também pesou bastante pra mim nessa... ingressar logo de cara assim no Pibid ... eh... eu escolhi então... o espanhol... mais por isso... mais por esse incentivo da minha professora, do primeiro período.

Bom... eu, na verdade, eu sabia muito pouco né...éh... como eu disse na resposta anterior, eu era muito nova na universidade, não sabia como funcionava, o pessoal só falava... só vai/ só vai pro programa que é um programa muito legal, você ganha uma bolsa... e é isso...só que claro que a minha professora do primeiro período, de língua espanhola, ela explicou pra gente que era um programa que... de iniciação à docência né...para o aluno, para o professor... né..., não só pro aluno da universidade... mas também para o professor da escola/da escola... pública, para a melhoria do ensino/do ensino... e.... para capacitar os alunos da universidade também a serem professores, a estarem em contato com a sala de aula desde a graduação.

Bom... meu objetivo maior ao participar do Pibid era... conhecer a realidade da sala de aula, principalmente, éh...eu nunca entrei em sala de aula, eu era muito nova né... eu tinha dezoito, eu sou ainda né..., mas eu era muito nova, tinha dezoito anos, não...eu sempre estudei em escola...

[Digite aqui]

particular, então eu não sabia éh... muito...principalmente a realidade da escola pública de cidade grande né, como em Uberaba, então meu/ minha/ meu objetivo maior era esse.

Bom... éh.. eu tenho umas lembranças muito boa/ muito boas, porque eu tive professores muito óti/muito bons na universidade, éh...sempre fui boa aluna éh... na língua espanhola, na literatura espanhola, então éh... nunca tive dificuldade com a língua espanhola, sempre gostei muito, éh... entrei no primeiro período já apaixonada pela língua , por mais que no primeiro período a gente teve um pouco mais de pressão por ser uma língua que a gente nunca teve contato, mas foi muito boa sim... a minha/ as minhas lembranças.

Estudei espanhol no primeiro colegial apenas, em uma escola particular...., mas para ser SIN-CE-RA.... éh... eu não me lembro muito... dessa aula porque era uma aula de 50 minutos, numa terça-feira, era da 13:50 até...14: 40h né... não sei... era 50 minutos/ eram 50 minutos eh... eu não me lembro, não me lembro mesmo..., apagou da minha mente ah... essa aula, eu não me lembro.

Bom... eu tive uma experiência MUIto boa, na universidade, com a língua espanhola, claro... éh... claro sempre a gente tem dificuldades, eu falei... minha dificuldade maior foi no primeiro período... éh... que... a gente entrou em contato pela primeira vez com uma língua, a professora também ERA uma professora boa, que eu gosto muito, mas... também não ajudava, era muita pressão, então a gente entra nova, num lugar/ num ambiente novo com uma língua nova, então eu sofri muitas pressões no primeiro período, só que... eu fui éh...sabendo lidar com essas pressões eh... no meu segundo período era/ era outra professora e/e... foi muito mais tranquilo, e como eu disse nas outras respostas, eu sempre fui uma boa aluna na questão da língua espanhola então... eu nunca tive dificuldade em si com a língua, né... claro... a gente tem dificuldades em algumas partes né..., eu nunca fui muito bem pra falar a língua, até porque eu sou um pouco tímida, mas foi uma experiência muito boa, muito boa mesmo em relação a todas as... tanto à língua como à literatura/ à literatura espanhola, eu sou apaixonada pela literatura espanhola e... pelos meus estágios também, foram/ foi muito bom, sempre me empenhei muito éh... no estágio, eu fiz as coisas certas, então eu acho que não... só o ponto negativo mesmo... foi o primeiro período mesmo, que foi um choque assim... meio de realidade por eu nunca ter tido espanhol na minha vida.

Carlos

Eu tenho vinte e sete (27) anos e ingressei no curso de Letras em 2015, no primeiro semestre.

Euuuu,..., eu decidi fazer Letras português/espanhol pelo fato da Língua estrangeira, o espanhol, que eu sempre tinha vontade de lecionar/ lecionar espanhol, então um dos grandes motivos de eu estar fazendo esse curso,..., é a língua estrangeira.

Eu passei um ano sendo bolsista do Pibid... espanhol.

Não, eu não, eu não atuei como outro bolsista do Pibid não, em outro sub/ outro subprojeto, eu não atuei.

Sim, quero/quero muito ser professor, como ,..., /como eu já tinha mencionado, eu tenho muita vontade lecionar língua espanhola e pretendo futuramente lecionar português para estrangeiros.

Eu optei pelo Pibid espanhol pelo fato da língua, eu queria fazer, eu... o Projeto é muito interessante, é ummm... me proporcionou muito/ muito boas experiências, então pra mim seria mais lógico eu fazer o Pibid espanhol pelo fato de eu/ de eu fazer Letras espanhol.

No início eu não conhecia muito bem sobre o projeto Pibid, mas no decorrer/ no decorrer assim, do primeiro semestre, quando eu iniciei a faculdade, eu fiquei sabendo o/o que era o projeto, então foi aonde me levou, quando eu tive oportunidade de estar fazendo o projeto.

Oooo meu objetivo maior quando eu entrei no Pibid foi a experiência, éh essa questão da gente ir pras escolas, pra ter contato com os alunos, foi um dos grandes motivos de eu estar fazendo o Pibid, porque eu queria saber como seria estar na sala de aula , isso foi uma das coisas mais interessantes ,..., e muito produtivo pra mim.

Eu tive uma boa lembrança, é... eu tenho várias boas lembranças do espanhol, como eu já tô no/ já no tô no sexto/ já tô no sétimo período então... sempre fui bem no espanhol, todos os professores que eu já tive até o momento, foram professores maravilhosos, me acrescentaram muito na língua espanhola, melhorei bastante.

[Digite aqui]

É... eu estudei SIM no primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Médio... o espanhol ... em escola pública é... a partir do... quando eu tive o espanhol no Ensino Médio, foi o que me motivou a um DIA fazer Letras português/ espanhol.

É... meu aprendizado na língua espanhola, na faculdade, foi/ foi uma melhora bastante, foi meu engate para eu aprender mais o espanhol, e me ajudou a começar a falar a língua, então eu aprendi muito mais o espanhol quando comecei a fazer a universidade, contribuiu bastante para o meu aprendizado.

Eu tenho uma boa relação com a língua espanhola pelo fato de eu gostar muito da língua espanhola, pelo fato de eu ser apaixonado por esse idioma, e... durante a universidade o... só fez melhorar bastante isso, então eu gosto muito, me identifico muito com esse idioma.

Olha... relacionado à cidade que eu vivo, que é [], eu achoo que precisa de mais escolas que ensina a língua espanhola, pelo fato deee aqui ser só uma língua estrangeira como obrigatória, eu acho que o espanhol deveria sim ser uma língua obrigatória. Sobre as particulares, eu não tenho muito conhecimento aqui na cidade, não sei como é que funciona o espanhol.

Eu me sentia muito acolhido na/ na escola que eu/ eu atuava no Pibid, é um projeto maravilhoso. Primeiramente, o que/ o que eu mais gostava eraaa o contato com os alunos, eles gostavam muito do/da gente, do/ do auxílio que a gente dava na língua espanhola, e essa interação com os alunos era muito boa, era uma energia muito boa, isso era uma das coisas que eu mais gostava, era esse contato com os alunos, eles/ eles nos adotavam sabeee, tipooo...eles gostavam muito da nossa presença, então... nós auxiliávamos tirando dúvida, isso ajudava também bastante o professor, tinha nós para poder dar um auxílio, ajudar nas explicações.

Ahhh... uma das coisas assim que eu menos gostava, as vezes, assim, era a questão dificuldade de implantar o projeto Pibid em algumas escolas, porque tinha alguns diretores que eram mais diFíceis, e... às vezes alguns/ até mesmo alguns próprios professores que não nos acolhiam muito bem, mas assim... os professores do projeto sim, eles tão super de boa, mas às vezes alguns professores mesmo, de outras disciplinas na escola, que não acolhiam a gente tão bem.

Eu acho que eu/que é um campo muito amplo a língua espanhola, e... eu espero que a minha formação ???? , especialmente na parte de tradução, que eu também acho muito interessante, mas eu acredito que seja uma área bem ampla, a da língua espanhola.

A minha participação, na minha concepção, foi muito produtiva, é... ehhh... eu aprendi muito, só TIVE a somar com essa experiência, eu aprendi muito, se fosse possível eu voltaria a fazer novamente o Pibid.

É... A língua/ a língua espanhola é uma língua bastante falada mundialmente, e... sem contar que... nós somos o único país da América do Sul que não fala a língua espanhola, eu acho de tamanha importância a gente ter o espanhol, não só desde o/ do Ensino Médio, mas sim desde a 5ª. Série quando a gente começa a ver o inglês, eu acho de tamanha importância tanto começar com o espanhol desde a 5ª. Série/ eu acho que seria muito bom também, porque tem muita gente que não se identifica tão bem com o inglês então... passa todo o tempo tendo o inglês eee não aprende nada e conclui o Ensino Médio e não aprende nada e ter uma segunda opção como o espanhol pra estar aprendendo, seria bastante válido ...seria bem mais válido não só pelo fato da gente/ da gente ser vizinho de países que falam o espanhol, mas pelo fato do tanto de gente que fala o espanhol, é uma língua muito falada.

As/as atividades realizadas no Pibid eram interessantes porque tinha a soma de tudo que a gente tava fazendo e também tinha a participação dos alunos, isso era bastante/ era super produtivo, então era muito importante as atividades que a gente realizava né... nas escolas.

Então... eu tive a grande sorte de ter uma profê/ minha coordenadora do/do espanhol é uma pessoa maravilhosa, que nos ajudava, nos auxiliava bastante, passava bastante conhecimento, nos dava dica, então eu só tive a somar com essa professora.

Uma das atividades que eu lembro bastante foi umaaa... que eu apresentei duas letras de músicas em espanhol para os alunos e a gente discutiu sobre a/sobre a escrita, sobre adjetivos, pedi para identificar, peguei/ fiz em duas tarjas as algumas palavras ... ????? e o significado e isso foi bem/ bastante interessante.

Uma das coisas que eu mais lembro assim do Pibid, nessa questão, foi a oportunidade da gente ter visitado a exposição da Frida Kahlo, em Brasília, que foi muito/muito/ muito bom, foi uma experiência maravilhosa que foi proporcionado pelo Pibid Espanhol.

É... o que eu acho fundamental para ser um aluno do Pibid é, principalmente o comprometimento do aluno e a integração TOTAL ao que está sendo proposto, quando vai/ for nas escolas... é... ajudar o professor do projeto e estar à disposição sempre, que eu acho que o fundamental mesmo é o comprometimento do aluno bolsista, para que essa experiência seja válida, seja uma experiência produtiva.

A realidade aqui em [] não é das melhores, pelo fato do espanhol não ser obrigatório nas escolas, então tem escolas que não optam por ensinar o espanhol e isso eu acho que não deveria ser assim, deveria ser as duas línguas estrangeiras obrigatórias, então tem uma certa dificuldade para o profissional da língua/ de/ de espanhol encontrar emprego aqui nessas áreas/ nessa área né.

É... o Projeto Pibid é um projeto maravilhoso... é um projeto que deve ter continuidade, é um projeto que estimula bastante a interação do/do aluno com a escola, que a escola vai ser o nosso meio de trabalho, a escola que vai ser a nossa casa quando a gente se formar, então ter esse primeiro contato, isso ajuda bastante, a/ a nós definirmos mesmo, se é essa área de atuação que nós vamos querer, então eu acho de extrema importância esse contato com a escola, no começo que a gente tá na formação como docentes.

É... Eu sou suspeito para falar porque eu adoro o idioma espanhol, então ser professor de língua espanhola é ensinar um novo mundo, uma nova cultura, é... passar um novo conhecimento, então, é um idioma muito bonito, é um idioma encantador, é uma língua muito importante, então ser professor de língua espanhola é abrir portas para o mundo, abrir portas para novas experiências e conhecer uma nova cultura, então ser professor de língua espanhola eu acho MUITO fundamental.

É... eu lamento muito o encerramento do Pibid, eu acho que esse projeto deveria ter continuidade porque ele é muito importante, é um projeto muito importante, ele deveria ter continuidade SIM, é muito triste saber que esse projeto tá terminando/ está acabando, eu gostaria muito que esse projeto tivesse continuidade.

Carmen

Eu tenho 23 anos e ingressei no curso de Letras em... agosto de 2014.

Ah... decidi fazer o curso porque... eu tinha um sonho de ser professora, de fazer licenciatura, gosto muito da língua portuguesa e me apaixonei pela língua espanhola.

Eu... ingressei como... bolsista a partir do meu primeiro semestre de/de licenciatura, no ano de/ no segundo semestre do ano de 2014.

Atuei como aluna bolsista de... do curso de ciências biológicas no [], de [], por menos de 6 meses, mas foi uma experiência muito boa, porque... participei de várias... éh... vários projetos com os alunos nas escolas, principalmente na escola [] e foi muito bom.

Sim, meu sonho desde pequena é ser professora porque... eu não sei... foi uma paixão... desde pequena eu tive esse sonho eh... cresci com ele.

Éh... eu... optei pelo Pibid espanhol porque era uma forma... por ser uma língua nova, era uma forma éh... de interagir mais com a língua e ter a experiência de viver o ensino dessa língua diretamente junto com/com os alunos, eh...apesar de estar também aprendendo, foi muito bom porque... isso... fez com que eu desenvolvesse mais ah... a habilidade na fala, na escrita e ver a experiência de perto dos professores ensinando os alunos, foi muito bom, eh...como o português já é a minha língua materna, eu... optei pelo/pela iniciação à docência no espanhol para ver, como eu não tive essa... o ensino dessa língua na escola, eu queria muito ver como que era essa realidade.

Ah... antes... do/do Pibid espanhol eu fiz o... Pibid de... ciências biológicas, então eu já tinha uma noção, mas antes de fazer o de ciências biológicas, antes de entrar pela primeira vez no programa, eu não conhecia, foi apresentado na faculdade e... eu achei incrível... existir esse/esse programa porque as experiências que eu tenho éh... são muito maiores e assim... eu vou levar pra vida toda eh... as experiências mais importantes que eu vivi, sobre o ensino da língua espanhola, foi... foi no Pibid.

[Digite aqui]

Ah... meu objetivo maior ao participar do Pibid... ver e adquirir experiência com o ensino direto, ver a/a realidade...realmente do que os professores enfrentam na sala de aula e as dificuldades que os alunos também enfrentam... na hora do/do ensino.

Me lembro muito das leituras compartilhadas, que a gente fazia...um... cada aluno lia um pedaço do/do texto e isso ia... éh... nos ajudando a desenvolver a fala eh... estando junto ali com o professor para auxiliar, isso ajudava muito nas nossas aulas de conversação.

Eu não estudei... o espanhol na escola.... eu... na verdade eu estudei... um... ano o espanhol, em uma escola em Goiânia, em uma escola pública eh... era muito bom, foi/ foi muito bom o tempo que eu fiz, apesar de ser... pouco tempo e como eram muitos alunos dentro da/da sala de aula a gente não tinha... a professora explicava pra gente como que era a pronúncia, como que/que era a cultura e tudo, mas a gente não tinha aquela oportunidade de falar os alunos mesmo, entendeu... a professora falava como que era, mas a gente não fazia nenhum exercício para fixar aquilo, para testar a nossa fala , eh... mas apesar de todas essas dificuldades, pra mim foi muito bom porque... pelo menos eu tive um contato, apesar de que pouco, mas tive um contato com a língua. A minha aprendizagem de língua espanhola na universidade já foi totalmente diferente dessa... pequena experiência que eu tive na escola, éh... na verdade foi super diferente porque a gente aprendeu DESDE o começo, a gente não aprendeu só/ só o que, por exemplo, como falar, a gente aprendeu tudo... tipo... cultura, TUDO, o porquê, as formas de falar, porque em um país eles usavam um tipo de... uma fala e em outro já era outra, as diferenças, eh... foi... muito bom, eh... eu pude perceber o tanto que... o ensino foi bom quando eu... tive a oportunidade de visitar outro país que falava a língua espanhola e vi que a minha base da universidade, de ensino da língua, da universidade, foi muito boa.

Eu me apaixonei pela língua espanhola, sou... sou apaixonada por ela até hoje eh... pretendo me/me aperfeiçoar mais na língua eh... estudar até falar fluente... porque me apaixonei pela língua, pela cultura, por tudo.

Nas escolas públicas, pela pequena experiência que eu tive, é um ensino assim...a gente não tem aquela... muita convivência com a língua, a gente só... escuta... muito... só escuta e não/ não pratica, não tem nada, não tem nenhum avanço .Na escola... particular, eu já percebi que... as pessoas que estudaram em escolas particulares eh... amigos ou conhecidos, que teve o ensino da língua espanhola já saíram muito bem, porque lá a base é maior, não tem uma base igual... eu tive na universidade, mas já é uma... uma base mais avançada, já é um ensino mais avançado do que nas escolas públicas... eh... é muito difícil uma escola pública que... oferta... a língua, essa opção da língua espanhola.

Éh...eu... na verdade a gente tinha muita dificuldade porque... a/a disciplina não era obrigatória então... a gente... tinha... que fazer as propagandas sobre o curso e tudo para poder arrecadar alguns alunos que/que queriam realmente aprender a língua, mas esses alunos que/que foram atrás, que/que queriam participar, que queriam ter conhecimento da língua e tudo... eles realmente estavam muito interessados eh...foi muito bom porque possibilitou a gente desenvolver várias atividades muito legais com eles eh... nós percebemos o avanço deles desde a primeira aula até... o/o desenvolvimento deles ao final do/do período eh... a gente... pode observar todo esse desenvolvimento... e o interesse deles pelo conhecimento da língua aumentando... a cada dia eh... foi muito bom.

O que eu mais gostava de ver... era...o desenvolvimento dos alunos, a partir do... com o correr das aulas... a partir do...que o tempo passava, e a gente ...ajudava... com o professor responsável pela turma...aplicava as atividades e via o interesse dos alunos e ver que...realmente aquilo que a gente tava aplicando tava surtindo algum efeito e tava melhorando a... aprendizagem dos alunos, eh...essa é a parte, eu acho que é a melhor parte... é ver que o aluno entrou lá... meio desinteressado... ou... não tem base nenhuma, não tem nenhum conhecimento e no final ele já tá lendo, com uma agilidade muito boa, eh... isso é a melhor parte pra mim.

Ah... o que eu menos/ o que eu menos gostava era a falta de... de apoio das/ dos diretores, dos/dos outros professores em... divulgar o programa pra/ pra ver... divulgar entre os alunos e tudo... para dizer que a gente/ que a escola ofertava a disciplina e tudo...porque eu acredito que... se a divulgação e a ajuda do/dos professores, diretores... fosse maior, vários outros alunos teriam tido a oportunidade de participar com a gente do programa e das aulas.

Éh... dada a situação que o espanhol está hoje éh... com esse contexto de... ah... não é uma... é uma língua... é uma matéria optativa, não é obrigatória, e dado o contexto também que... na maioria éh... das vezes é o primeiro contato, o primeiro contato do aluno com a língua, a responsabilidade do professor é muito grande... porque... é com a ajuda dele que o aluno vai se apaixonar ou não pela língua, entendeu... eh...pra ele é uma situação muito complicada porque o aluno não vê como uma matéria obriga/ éh...de tanta importância como... o português, a matemática, ele vê que aquilo é uma coisa optativa e que... ele não éh... não é obrigado... a entender... a valorizar e tudo... então...éh...eu vejo o papel do professor... nesse momento ele tem uma tarefa muito difícil.

Desde o primeiro momento que eu me inscrevi no/no Pibid eu... fui apaixonada pelo programa... porque é... é uma... uma coisa MUITO boa, que proporciona uma/ uma experiência incrível para os participantes, para quem teve a/a chance ou está tendo a chance de participar do programa, foi... é um programa incrível, eh.. eu sempre fui apaixonada pelo programa eh... pela língua, então eu acho que minha participação foi muito/ foi muito boa eh... eu não deixei de/de fazer muita coisa... a maioria de/de todos os eventos que tinha, eu estava lá para participar, éh... projetos que a gente criava eu estava lá... encabeçada de/ de ajudar e tudo..., eu sempre procurei ajudar muito porque eu queria entender o projeto do começo ao fim... e participar disso para eu ver o resultado... como que aquele... que aquele projeto... cada projeto que a gente criava ou desenvolvia ele iria afetar o aprendizado dos alunos e ver como que era no começo até o final... o que afetou ou não, se ajudou ou não, então... acho que eu sempre procurei participar de tudo pra... pra ter essa conclusão.

O Pibid espanhol, ele... procurava desenvolver atividades e projetos, auxiliar os professores responsáveis pelas turmas nas escolas eh... os projetos era visando que... sempre... melhorar a forma de estar... ministrando as/as aulas para os alunos... procurando a melhor forma de fazer eles entender... de forma clara e objetiva a língua, trabalhando sempre... sem deixando de/ eles se esquecerem da parte da cultura e tudo... não só aquele ensino de... falar pra eles que óh... éh... a palavra se escreve assim, se lê assim e pronto...não...fazendo com que os alunos realmente se apaixonassem... realmente entendessem a língua para... um melhor desenvolvimentos, então todas as atividades do Pibid...eram realmente... a gente sentava,pensava, pesquisava e desenvolvia as atividades com toda aquela lista de objetivos que a gente queria cumprir até o final...e observa o resultado, se era uma/ um jogo para a melhoria da aprendizagem... a gente pensava qual que era o objetivo que a gente queria... e no final... a gente colhia as informações dos alunos, sobre o que eles acharam, se as atividades realmente éh...ajudavam na compreensão, e se.. a resposta fosse positiva a gente continuava naquela linha de raciocínio, se fosse... negativa, que eu não lembro de nenhum caso que a resposta dos alunos tenha sido negativa, mas a gente perguntava pra quê... se fosse negativa... a gente pensar... mudar nossa forma de pensamento para poder sempre... melhorar a forma de ensino.

Ah... éh... a gente sempre fazia... reuniões semanais né...com a professora coordenadora, que... nos... a gente passava qual que era o conteúdo programado né...da escola eh... junto com ela a gente desenvolvia os projetos... ela que nos orientava sobre... a forma de agir, de/de pensar sobre... com a base que ela tinha né.. nos orientava pra gente poder desenvolver os nossos projetos , eh...essas reunião com ela... nos auxiliava muito porque... às vezes um grupo tinha uma ideia sobre... um tipo de atividade e outro grupo já tinha outra ideia eh... essas reuniões coordenadas pela... professora coordenadora nos orientava muito e nos ajudava muito porque... às vezes a gente... um não tava tendo muito ideia sobre um projeto... o outro já tinha... então... a ideia de um grupo já servia pra todos os outros... eh... era só questão de... melhorar o projeto... então... eram... muito bem coordenadas.

Ah... geralmente... ah professora passava... via com a gente os cronogramas e tudo... a gente desenvolvia as atividades eh... era... sempre orientado por ela, eh... na verdade, a gente ajudava na ministração, mas sempre com o apoio e a direção da professora supervisora.Essa supervisão nos auxiliava também para a gente não fugir do/do contexto, eh...não deixar éh...a gente desenvolver demais, por exemplo, éh... usar muito tempo em um projeto eh... focar só em uma/ em uma parte da língua, entendeu, só no começo, éh... com essa supervisão a gente conseguia administrar bem o nosso tempo pra poder ser/usar o tempo suficiente para que o aluno aprendesse a língua, mas não ficasse empacado só naquela parte, ah... hoje a gente vai aprender o alfabeto

e a gente usar três semanas para poder falar do alfabeto, não... com essas atividades era justamente para melhorar a forma de apresentar/ de aprendizagem para que o aluno tivesse a possibilidade de aprender mais em um menor espaço de tempo para ter um vasto conhecimento da língua e não ficar parado só em um tópico.

Éh... esses congressos e seminários, eu sempre participei de todos que tinha eh... eu achava muito interessante porque... porque vários grupos de alunos que participavam do/do programa eles se reuniam e ali servia pra gente trocar ideias, informações e ver projetos eh... ter ideia tipo... eu posso seguir nessa linha de raciocínio que vai dar certo ou não... o colega tentou um projeto daquele jeito eh...ele disse que... não funcionou, então vamos ver uma forma de melhorar isso eh... com as experiências dos outros, compartilhadas pelos outros grupos, a gente tinha a ideia do que fazer, do que dava certo ou não, eh... sempre que os outros grupos nos congressos apresentavam os projetos deles, eles colocavam também a opinião dos alunos então aquilo a gente tinha ideia do que realmente ajuda o aluno a aprender e aquilo que não... que pode ser descartado. Eu acho que a pessoa tem que... realmente... ser apaixonada pela língua porque... éh... as dificuldades que a gente enfrentava sobre... a situação que/que tava o ensino nas escolas hoje, a pessoa realmente tinha... que estar apaixonada pela língua pra poder não... não desanimar, então... a paixão pela língua é um dos pontos principais... ah... que mais... éh... uma das coisas principais que a gente tem que ter pra participar é o comprometimento porque... não/não cumprir somente... a gente tem uma carga horária estipulada, mas... realmente quem está apaixonado pelo projeto... pelo ensino da língua... pela língua em si...ele sabe que vai muito além... das horas estipuladas pelo/no projeto, porque... a gente... quem realmente se envolve, é apaixonado pela questão... ele... se entrega, ele nem vê que cumpriu muito mais do que aquilo que/ a meta que foi estipulada... entendeu...então eu acho que... a paixão pelo língua e pelo ensino é fundamental... eh... e isso, pode ser que no começo, eu já vi vários alunos que começaram no projeto por curiosidade, por curiosidade, não queria ser/ não queria lecionar, não tinha o sonho de ser professor, pelo menos nessa/nessa língua eh... ao começar o projeto, participar de desenvolvimento de alguns... projetos dentro do Pibid...apaixonou pela docência e hoje... se tornaram professores eh...tudo começou pelo Pibid.

Ah... a realidade do ensino na escola regular não/ não é boa ... não é boa porque..., justamente por causa de apoio, que os professores éh... da língua geralmente... não/ não/ não tem, eles não recebem muito apoio para poder... ministrar as aulas eh... a maioria das pessoas vêm... como uma...uma matéria optativa, então..., não/não tem aquele comprometimento mesmo com a... com o ensino, então... a situação não é muito boa porque... não tem investimento, mas... o/ o projeto, o Pibid, nas escolas que o Pibid atuava, fazia um diferencial enorme, porque era ele que dava aquele gás no ensino, éh...porque diante das dificuldades que os professores enfrentavam, ter o grupo do Pibid apoiando e ajudando no desenvolvimento dos projetos, da melhor forma de/de ensino... éh...fazia com que ah...fazia com que... ficasse muito... melhor e os objetivos do professor fossem alcançados éh... melhorava o ensino, a didática deles... eh... além dos alunos, dos bolsistas aprenderem com o professor, o professor também aprendia com as... ideias dos alunos eh... essa mescla de/de experiência, de conhecimentos, resultava em projetos maravilhosos, que... alcançava vários objetivos no/no... desenvolvimento dos alunos.

Esse programa foi...é... foi fundamental... pra mim, na minha formação e de vários outros colegas, eu já ouvi vários relatos...de todos os alunos que participavam do projeto... entrou...a maioria entrava... éh...sem... sabia mais ou menos, a/ah... base do programa, mas não sabia realmente, não tinha aquele contato direto com a sala de aula, com a realidade... das escolas, eh... por causa do projeto... devido ao projeto, ele podia ir desenvolvendo aquilo que ele ia aprendendo, dentro da sala de aula, na faculdade, ele ia desenvolvendo nos projetos eh... além de melhorar... o conhecimento dele na faculdade... porque ele tinha experiência viva do que/ de como aquilo... a aprendizagem acontecia...ele tinha ah... oportunidade de/de crescer cada vez mais... nos projetos, dentro das escolas que a gente atuava.

Eu acho que é uma oportunidade incrível, incrível da gente passar pra frente... uma/ uma... língua maravilhosa, eh... eu sempre fiquei muito ansiosa quando eu via aqueles novos alunos chegando, achava incrível, uma responsabilidade enorme... porque dependendo da minha abordagem da língua... o aluno podia apaixonar ou não pela língua, se fosse o primeiro contato dele com a língua, porque... eu acho que isso éh... pra mim foi muito importante, o meu primeiro contato com a

língua, foi muito importante... eh... a forma como... eu via... a paixão da minha professora pela língua, aquilo me influenciou e eu fui... procurar saber como/como que era... a cultura... a língua... e tudo...então eu acho que ser professor de língua espanhola requer muita responsabilidade e um peso enorme, porque... não é uma língua muito conhecida, eh...mas é perfeito... e ver... o desenvolvimento dos alunos, desde o primeiro momento até o último contato deles com a gente...é muito gratificante.

Eu acho que... éh... a educação perde muito com o encerramento do Pibid, perde muito mesmo... porque... ah... a educação no Brasil hoje... não é... um dos pontos fortes...nosso... no governo não é... todo/todo mundo sabe disso... eh... o projeto ele... se a gente fizesse uma pesquisa hoje... de quantos alunos entraram na universidade planejando... seguir éh... outra carreira que não a de professor, e após a inserção dele no projeto, a participação dele no projeto, ele... a mudança dele de opinião... se a gente fizesse essa pesquisa hoje, a gente ia ver, eu tenho certeza que a gente ia ver que... o gráfico iria subir demais da conta...a quantidade de alunos que se apaixonaram pela docência, através desse programa, foi enorme, o programa teve MUITA influência mesmo...na formação dos professores que estão se formando hoje eh... eu vejo isso como uma perda...muito grande para a educação no Brasil... muito grande mesmo... porque... eu acho esse projeto maravilhoso... eh... eu faria tudo que estivesse ao meu alcance para poder, para ele... para o projeto continuar.

Guadalupe

Tenho 21 anos e ingressei em agosto de 2014.

Decidi fazer letras porque era uma área que me agradava, as ciências humanas, eee... e nela tinha tudo o que eu gostava: tinha literatura..., língua estrangeira..., escrita... e ser professor né... era uma coisa assim... uma profissão que eu admirava muito, então assim foi a primeira opção que me veio e aí foi nela que eu/que eu apostei, e a língua estrangeira, em língua espanhola. Eu tinha escolhido fazer Letras sempre tive muito interesse né com a língua estrangeira, eu me dedicava no inglês, na escola pública, mesmo que não tenha dado muito resultado, eu escolhi fazer espanhol, porque o espanhol, sem eu saber, sem eu ter conhecimento, porque todo mundo sabe né... na escola pública, em Minas, nós só temos direito ao inglês, só temos o inglês, preferencialmente o espanhol de me perceber como latino-americana, de fazer parte das vozes do Sul, então espanhol pra mim foi a melhor escolha, meio curva, meio errada, sem ter feito realmente a escolha.

Eu/eu entrei no Pibid no segundo semestre, então foi em 2015, no começo de 2015, então faz três anos. Entrei em 2015, faz as contas aí.

Bem, eu não atuei como bolsista de outro subprojeto, eu tive vontade de participar do subprojeto português, mas infelizmente, por questão do destino eu sempre quis participar do Pibid português. Essa pergunta é muito larga, muito difícil de ser respondida, se eu quero ser professor, hoje em dia eu digo que sim, aí perguntava curso, é uma das coisas que a gente passa, antigamente eu ficava meio envergonhada de dizer hoje eu tenho orgulho de dizer que eu quero ser professora, que eu tô terminando a faculdade, já tô terminando o curso, tô no oitavo período, eu acredito ... se tem alguma maneira de mudar nosso país e por meio da educação... promover leitura, ensinar língua estrangeira.

É... bem... na verdade, a professora do primeiro período convidou todos os alunos da turma, que era mais ou menos umas 15 pessoas, a participar do edital, ela nos incentivou muito, então foi a convite dessa professora que estimulou a gente, nos incentivou a participar, foi só em 2015 que eu entrei para o Pibid espanhol, então foi a primeira oportunidade que apareceu e aí eu fui, com muito orgulho. (risada)

Bom... eu sabia pouca coisa, eu sabia sobre... a questão de/de ter essa experiência como uma iniciação à docência, mas é... fui descobrindo mesmo só..., depois que eu entrei né... depois que eu passei a participar das reuniões, participar é... das discussões, das aulas, de/de criar projetos com a professora, de participar dos seminários, e até então eu sabia pouca coisa, e o pouco que eu sabia era com os colegas que já estavam, como eu comecei um semestre depois... aqueles que já faziam parte eu/eu perguntava muito sabe... a minha preocupação era se/se eu já teria que atuar como professora, eu sabia pouco de espanhol até então, estava começando o curso, eu tinha muito

medo assim de me perguntarem as coisas/ dos alunos perguntarem as coisas e eu não saber responder.

Meu objetivo maior ao participar do Pibid era aprender a ser professora porqueee... é muito difícil, nossa.... muito difícil aprender a lidar com tantas mentes né... que estão sendo moldadas, criadas, que/ e... criaturas com tanta dúvida, com tantos questionamentos, então atender essas necessidades pra mim era muito difícil até porque eu estava acabando de sair da adolescência, assim como eles, era aprender ser professor, ter essa experiência como essa iniciação à docência mesmo, que propõe o projeto, e aí foi muito legal porque até então tinha só teoria só, o Pibid é bom/ foi bom nesse sentido porque uniu a teoria e a prática, o convívio na escola também, é uma das coisas bem importantes que o Pibid oferece.

O primeiro foi aterrorizante (risos), no primeiro período, assim a primeira aula com a professora foi/foi maravilhosa, foi muito bom, porque é... a universidade entende que nós não temos base, que nós saímos da escola pública sem, sem ter acesso à língua espanhola, então começa desde lá os fonemas, das pronúncias das letras, de saber que em espanhol as letras são sempree é... femininas né... : la a, l a b e, l a c e, então começa bem do começo, mas depois disso foi bem difícil assim sabe, por questão assim da professora mesmo, questão de/ de uma professora que não... além de tudo, de ser bem aquela mesmo de estar na apostila, de conferir todos os exercícios, das aulas serem/ terem sido bem massivas assim sabe, e a gente assim...todo mundo muito assustado, aliás né... eu lembro de uma das questões era que: havia uma mescla entre alunos que/que já sabiam espanhol, tinha alunos que já eram fluentes com outros que... com os alunos medianos e os com os que não sabiam nada, que era o meu caso, bem... eu pensava que eu não sabia, mas é... foi bom assim... foi bom apesar de tudo, a experiência foi legal e... a aprendizagem na língua espanhola... então... MUITO bom ... porque é... tem literatura também né... muito bom porque o que a gente aprende né... na verdade, nós estamos condicionados a... quem já fez aula de/em escolas, nessas franquias de/de escolas de idiomas, naquela questão da repetição de/ e com o curso eu tive acesso às teorias de aprendizagem de língua estrangeira, muito mais além daquilo porque quem já fez aula em escola de idiomas, a questão da interculturalidade, do plurilinguismo, então a minha aprendizagem... entender mais ... além de ter a (risada) de ter a experiência como quem está aprendendo e ao mesmo tempo ter acesso a teoria/ a teorias sobre o ensino de espanhol. Então... assim...no começo foi difícil, mas tive acesso a 3 tipos diferente de professora: aquela do primeiro momento que era bem... que era bem é... que ficava só no livro, outra que unia é... texto, leitura, escrita, as 4 habilidades né..., uma outra também que se aproximava muito da segunda e... todas muito/muito boas, diferentes mais boas, apesar da primeira experiência, do primeiro contato, depois essa professora voltou no terceiro período né... e aí foi melhorzinho um pouco... e aí eu aprendi a lidar com essa professora.

Não, eu não estudei, não tive acesso, não tive conhecimento de PODER ter tido outra língua estrangeira no meu currículo e, então não, mas eu tive... (risos) de maneira indireta: é... assisti novela, assisti é... bom eu tive a experiência como (risada) como fã né daquela banda mexicana, a RDB, e cantava o CD inteiro, então eu gostava muito de cantar, gosto ainda, então a experiência que eu tive foi essa, o que me ajudou muito depois né, porque a sonoridade em espanhol eu já tinha por conta das músicas.

Ah a minha experiência de aprendizagem de língua espanhola,..., bom foi/ foi muito boa porque... eu tinha muita vontade né..., eu gostava bastante das aulas de Espanhol, queria muito aprender, então eu fazia as coisas super,..., ANIMADA, tanto pra questão de/da escrita né,..., dos trabalhos, quanto pra aprender cada coisa nova, cada análise de filme né,..., e,..., também a questão de/de elaborar materiais pra/ pra depois né... utilizar na/na escola, quando eu for atuar como professor, então.... tive muita facilidade assim... porque... eu gostava bastante das aulas, estava muito interessada em APRENDER, então é isso.

Bom... minha relação com o espanhol... é muito boa, porque eu gosto muito do idioma, aprendi a AMAR a cultura, o/o idioma, enfim... e... bom... eu defino como proximidade, como um (risos) como uma... oportunidade para conhecer mais coisas, para ter acesso é... ao mundo mesmo sabe, questão de... ter acesso à informação que... por outras vias... né... quando eu não sei alguma coisa/ quando eu procuro alguma coisa, por exemplo, uma tradução de um livro que eu estava procurando, era a Ana Karinina e... em português... eu achei, mas estava muito ruim, eu... poderia ter pegado né... na biblioteca municipal, mas... como eu estava em outra cidade, na

minha cidade, eu procurei em português e eu percebi que não estava boa a tradução sabe... e aí eu peguei em espanhol, agora em espanhol... (risos) acredito que... eu fiz algumas comparações e estava bem mais interessante assim sabe e... porque o vocabulário estava bem mais rebuscado do/ do português e estava muito estranha a tradução, aí eu dei uma pesquisada e... encontrei em espanhol, então assim... eu sempre procuro filmes né..., eu gosto muito da/do cinema né... latino-americano. Então a minha relação de proximidade, de/ de perceber que a/ que a aprendizagem de um novo idioma, ele fornece a você muitas outras possibilidades.

Bom... muito difícil a situação... né... desde que... desde sempre né...eu acho, porque na escola pública eu nunca tive espanhol, é... uma vez que eu mudei para Uberaba em 2011, eu... eu fiquei sabendo que tinha o espanhol na na/no contraturno, só que infelizmente eu não podia fazer, eu tinha que/ que ir pra casa ficar com/na época eu ajudava a minha tia, ela morava aqui sozinha e/e a filha dela tinha acabado de nascer, então aí eu vim, e eu fiquei muito interessada porque eu sempre gostei de idioma, mas é uma questão né... sendo é...sendo/tendo a família grande... o investimento em educação assim era bem pouquinho... então... eu não pude fazer espanhol... só depois que eu entrei é... no curso de espanhol.... que eu realmente aprendi então... e depois... e inglês também...através da escola/ da escola de idioma. Então a pergunta... (risos) . é o ensino de língua espanhola é muito ruim, porque... a experiência que eu tenho do Pibid é que é assim... muita descontinuidade sabe, muito fragmentado, não tem como você... formar aluno né... dar todo o suporte possível pra aquele aluno... porque a cada ano... com/ também com o Pibid né... tem um Pibid espanhol aqui em [] e é por ele que o Espanhol respira, porque se não fosse pelo Pibid... não/não existiria, e a cada ano é uma luta, uma dificuldade pra encontrar escola né..., uma das coisas que a gente tinha/tinha problema era como justificar nossas horas no Pibid, sendo que... é...não tinha escola que aceitasse, não tinha designação pra professor, enfim... um monte de problema que a gente tinha que combater, e agora né o Pibid terminou e... tem a promessa né...que vai voltar agora em agosto junto com um novo programa, a residência pedagógica, então a... o ensino de espanhol, assim... as previsões que fazem (risos) é que é quase impossível né... ser professor de espanhol, porque é... nós temos a formação, nós temos é... o governo gasta né... com/com a formação de professores, mas mesmo ter na escola, ter a oportunidade de exercer a nossa/ a nossa... pra aquilo que a gente foi formado, não tem... então assim... é muito complicado, apesar de ter muita vontade de seguir nessa carreira, eu vejo assim com muita dificuldade, porque não tem espaço, pra ser professor de língua espanhola, ainda mais na escola pública, fica/ ficamos a mercê das políticas públicas, como sempre.

Bom... eu tenho experiência na escola/na escola pública porque foi onde eu participei como bolsista, no meu ensino médio era inexistente, sempre estudei em escola pública, estadual pública, nunca/nunca tive essa informação né...que se nós quiséssemos mesmo ter aula de espanhol era um direito nosso,e depois com o Pibid eu passei a descobrir isso né.. essa/essa questão, e... então na escola pública é fragmentado, é dificultoso, a cada ano nós começamos é... do zero, do espanhol básico (risos), a gente nunca sai do básico, a gente até brinca, a gente nunca sai do básico, do A1 do A 2, nós estamos sempre retornando à base, e aquele conhecimento que a gente teve né... aquele ele é mais,como posso dizer, que é um nível maior, a gente, praticamente, nunca usou com o Pibid, aquele que requer mais conhecimento, porque justamente nós não temos tempo, nem... não temos como é... prosseguir dessa forma, que é também uma dificuldade do inglês né... são poucas aulas por semana, muitos alunos... enfim.

E nas particulares, eu não... não tive acesso né..., o meu estágio que eu fiz ... foi em escola pública, é... foi em centro/ em um centro estadual que tem aqui em [] de idiomas, no [], e... lá é mais organizado, enfim... mas é... não é exatamente escola particular né...o que eu tenho de relato né... dos/das discussões que/ que a gente tinha nas/nas aulas de estágio, é que é mais organizado né..., mesmo tendo problemas, a professora/ em um dos casos a professora de espanhol seria demitida, não teria mais o espanhol nesse próximo ano/ nesse de 2018 né..., então assim...é bem/ bem frágil mesmo o espanhol, o ensino de espanhol é...aqui em Minas, aqui em Minas né... que é o que eu posso dizer, que eu tenho conhecimento.

É... a escola que eu atuava... é... eu participei do Pibid em 3 escolas: nos três anos que eu/que eu participei como bolsista... é... , em uma delas nós/ eu não passei do processo de... eu fui lá só na questão do/ para apresentar o idioma, apresentar para os alunos... convidá-los para participar da/das oficinas enfim..., na outra... que é uma escola é...estadual também ...é... nesse

caso, como bolsista, bem... a escola fornecia pra gente o básico né... que era (risos) a sala, que estava já... é... vazia, nós tínhamos/ tínhamos alguns problemas né... , quanto à questão de poder fazer reunião... na biblioteca né..., nós tínhamos restrições assim, mas a parceria da escola era uma coisa assim meio que inexistente né...porque ... tinha o problema de/de no final do ano não ter, não constar no boletim dos alunos né... não...a cada final de semestre... a...teve um caso que... é... a professora chamou para a reunião, a professora supervisora do Pibid, chamou porque teria a entrega de notas... (risos) de/ da a gente foi né... todo mundo para a entrega de notas, e aí chegando lá, a gente foi comunicado que/que não teria, que não estava constando no boletim dos meninos é... a nota de espanhol, ou seja, era uma disciplina... que estava fora do/ por mais que tivesse designação de professor... é... não constou que eles tinham feito espanhol... e nós fomos lá... à toa, então...é...tem essas pequenas dificuldades né, mas na minha última experiência é... na minha última experiência foi/foi até ok... porque... a professora ela sempre participava de todos os projetos, e nesses projetos, inclusive eu participei da feira é... que tem nessa escola um show de talentos né...no teatro e., então eu cantei gracias a la vida, os alunos é... dançaram... enfim... é um... foi bem bacana assim... e aí passei a ser mais reconhecida né... (risos) como bolsista ...porque... é... e o Pibid né... deu mais visibilidade ao Pibid porque na hora de/de apresentar falou né... da questão do programa, do Pibid espanhol, que os alunos aprendem espanhol na escola, enfim... lá né... o espanhol, ele é dentro da grade, e ele é...a professora assumiu o cargo né... como professora de espanhol, como professora de língua espanhola, e... ele é oferecido no terceiro ano do ensino médio, e é novamente aquela questão, é...o ensino de espanhol, ele é oferecido somente no ensino médio e todo ano a gente recomeça do básico e... é..., recomeçava né... porque agora não faço mais parte do programa, devido ao término do programa, da portaria, venceu... agora, na verdade o projeto foi interrompido né... pelo governo.

Bom o que eu mais gostava era o contato com os alunos né... porque eles são/ (risos) eles são muito assim... verdadeiros né... (risos) ai ai... apesar de ter algumas questões assim... e é bem en/engraçado assim porque eles/eles enfrentam mesmo, ai porque que a gente tem que ter espanhol né... e aí a gente tem que explicar... a importância de/de ter uma segunda língua e da oportunidade de ter acesso a outra língua é... ao ensino de outra língua né... estrangeira, coisa que na escola particular é obviamente que é... quanto mais línguas estrangeiras acho que... é melhor... né... então... eu gostava bastante e... a questão da jovialidade, da criatividade, de apresentar as coisas novas, de terem a cabeça aberta, essa/isso era/era bem legal assim...as ideias que a gente empregava ... e...por mais que tenha alguma partezinha assim que eles não gostavam muito, mas se dedicavam.....enfim... essa era uma das partes que eu mais gostava, ter o contato com os alunos e perceber que eles são críticos e que eles,... apesar de/de ter... de achar que não..., que eles né... bom... tem esse discurso né... de achar que o aluno da escola pública, ele não é capaz, mas eu percebi assim,... muita/muita criatividade, muitos né... tinham muita vontade de aprender o idioma, então... muito ansiosos sabe... ai... me indica algum filme, me indica alguma coisa, então ter esse contato com os alunos, poder mostrar um pouquinho do que a gente aprende né... na universidade, era bem legal e.. ter a abertura também da professora né... para poder fazer isso né...que era uma parceria bem legal.

Bom... nessa última escola (risos), eu não gostava da estrutura da escola, tinha muito dó dos alunos sabe..., é... a questão da estrutura mesmo, a escola... é... eu participava à tarde, então... os alunos em uma sala cheia, lotada, muito calor e... pouca ventilação e... a questão da escola, sabe... essa falta de/de/de... intervenção do gov/ intervenção não... não é isso que eu quero dizer, mas a falta de estrutura sabe... que tinha/que tem que eu também vivi né..., porque... se fosse uma sala com menos alunos, com/com uma estrutura adequada né, com alimentação adequada né, alguns (risos) alguns é... acontecimentos assim... a/a fila para o lanche do recreio... faltava... então assim, eu bem... eu não gostava disso... mas acho que eu fugi da pergunta... o que eu menos gostava né... ai tinha uma parte da direção que eu também não gostava, a questão de uma das vices né...que era uma dificuldade, ahhh...eu não gostava do sistema em si, eu acho que o sistema... educacional brasileiro, ele é muito antigo, e aí esses alunos depois pra competir, pra conseguir uma vaga na escola/ na universidade pública... eu acho assim, pelo que eu vi... era bem complicado... pensando aqui... eu acho que... é...o que eu não gostava... a... o que eu não gostava e não gosto né... é dessa questão que eu enfatizo, e que acho que todo mundo que responder essa pesquisa

[Digite aqui]

vai dizer que ... é dessa questão do espanhol ser tratado dessa forma, como se... como se não fosse importante, como se... fosse algo... né que a gente/ que nós estamos impondo, que não é necessário, que não é importante, que esses alunos não têm condições de aprender, sabe... sendo que... o Pibid mesmo tem essa questão, de levar inovação pra escola, sabe... de repensar, de tirar o aluno daquela mesmice, de/de copiar sabe... como eu via nos estágios e como eu via quando eu era aluna... sabe... então... (risos) a questão do espanhol (risos) é muito incômoda, acho que eu fugi de novo... deixa eu ver... é... eu detestava (risos) que todo começo de ano... era aquela luta... professores supervisores sem...nossa... comente sobre o que você MENOS gostava das escolas onde participava... humm... gostava/ eu não gostava desse pouquíssimo horário para o espanhol e que ter sempre que começar/recomeçar do zero, cada vez.

Eu visualizo que... o espanhol está cada vez mais próximo de desaparecer, assim sabe... cada/ a luta assim parece que..... muito pessimista pelo/por esse lado, mas... acho que é a verdade. O inglês predomina muito, e ainda mais com agora com essa nova... essa nova decisão né... de ter sido revogada a lei 11.161, e por agora o espanhol ser (risos) PRE-FE-REN-CI-AL-MEN-TE...e... ai é muito...muito triste sabe... você está formando para uma coisa que... bom... tem professores que... jamais vão exercer essa profissão... porque... eu digo... como professores de língua espanhola, porque os cargos que eu... mesmo participando de edital agora que saiu, de Minas, ... tem vaga para português e tem vaga pra professor de inglês, mas não tem para o espanhol, então eu vejo que... é muito difícil...é muito complicado.... e o espanhol é como se fosse... menos importante/menos importante né... ao lado do inglês assim...o espanhol ...não tem valia.... e o que a gente sabe que não é.

A minha participação no PIBID espanhol foi MUI-TO enriquecedora, porque através do Pibid né... eu participei de seminários, eu... conheci a rotina da escola, a rotina do professor... e... a minha participação no Pibid, foi... bom... (risos) eu... tentei somar ao máximo que eu pude... né..., participando de todos os projetos né..., que... contribuindo com/com o que eu podia né..., a questão da criatividade, é...fazer a questão do artesanato, é...ajudar com os murais, é... assim... tentar é... fazer com que esses alunos refletissem né... sobre a importância de aprender uma segunda língua, ainda mais por ser o espanhol né... nós somos latino-americanos, então é... é importante né... pra gente é...fazer parte né... tantos países hispanohablantes que se ajudam né... que tem é...e o português fica... “aislado”... (risos) como que é em português (risos), fica ilhado né... fica longe,então... mesmo tão perto fica muito distante e... a verdade é que o espanhol, através do espanhol né... ele tem muito a contribuir, tem muito a...enfim...

Bom... eu visualizo com... tremenda dor no coração (risos) porque o espanhol está cada vez mais... mais esquecido pelo governo, abandonado né..., não que outras áreas não estejam né..., a educação em si, a educação está... muito prejudicada com o governo, todas as áreas né... a saúde né..., a questão dos indígenas também, nossa... muito... muito..., então... a língua espanhola está... muito difícil a situação...ainda mais pra nós que estamos né... termina/ formados em espanhol, de/para atuar como professores de espanhol.

Ahh... atividades realizadas... ah... bom... nesses três anos de Pibid eu aprendi muita coisa, e... como eu já disse né... fiz parte de muitas atividades né... os projetos, cada vez a gente tinha que desenvolver um projeto, até dois projetos por ano, e... a partir desses projetos nós... fazíamos a parte é...escrita né...para apresentar nos seminários, então assim... foi bem legal porque... eu não participei né.. do/da iniciação científica, e o Pibid... é... de alguma forma me ajudou nesse sentido... porque... com a professora e... a professora supervisora e coordenadora nós tínhamos orientação para escrita desses artigos, para planejar e... enfim... e com os alunos era... uma das melhores partes né... porque através disso nós fizemos projetos de cinema, trabalhar a adaptação, pra cinema.. adaptação de contos para o cinema... e... também com/com a questão da feira gastronômica.. é...então assim... atividades nós... (risos) estávamos sempre é... fazendo algum projeto, elaborando, escrevendo, pensando de maneira criativa, nas reuniões.. era importante porque nós discutimos textos, nós discutimos... como melhorar nossas aulas né..., oferecer o melhor para os alunos e... ao mesmo tempo aprender né..., aprender na questão prática mesmo... de ser professor... de/ das pequenas dificuldades às maiores assim... então... é... é isso.

Ah... então... é isso que eu falei na pergunta acima né..., nós tínhamos...com a professora coordenadora... nós seguíamos o projeto né... inicial assim... do subprojeto espanhol e... através dele nós... é... fazíamos os outros projetos né... de maneira geral tem o projeto do subprojeto de

língua espanhola e dentro dele vinha os nossos né... voltados para os alunos... para a comunidade/é... para os alunos...então... ah...a participação nas feiras científicas, é... a criação de sequências didáticas... então... a gente fazia muito isso né...depois recolher/recolher... né os/os dados... para depois fazer o artigo... fazer...né...pensar o que foi antes/ o planejado e o que deu pra fazer depois...uma das coisas que a gente não fala né... é que no final do Pibid nós não tínhamos é... materiais mais ... era tudo é...com o dinheiro... a gente comprava os materiais com/ do nosso próprio capital... então assim... isso... atrapalhou um pouco no projeto... porque nós não tínhamos mais essa... possibilidade de contar com os/os materiais do Pibid, isso atrapalhou um pouco, então... cada vez mais escasso e... então... é isso.

Acho que eu já resumi essa... (risos) ah... então... eu participei de... 3/ 3 seminários né... não... na verdade... foi... 3 seminários do Pibid e 1 SELL, e...foi muito bom... porque a gente tem é.../no Pibid foi exposição oral né... relato de experiência e para o [] foi... é...nós apresentamos o... resultado de uma feira gastronômica que a gente fez... os alunos decidiram fazer... escolheram o México né... como/como é... país sobre o qual falaríamos por conta da diversidade né..., da... da grande dificuldade/ dificuldade não... da grande diversidade cultural... então...e... aí foi bem legal né... porque no/no banner, na apresentação do banner apareceu um mexicano que estava fazendo, se eu não me engano, o doutorado em.../em Belo Horizonte, então veio para o VI [], e aí foi bem legal...ele falou assim... nossa... me senti representado né... porque ter trabalho apresentando/falando sobre minha cultura... ele achou bem... bem legal assim..., então... eu acredito que... foi muito bom... porque me deu essa oportunidade de ver como que é, é...de ter essa experiência né...de/de apresentar trabalho, de construir produtos... né...de levar essas é...questões né... para os outros pibidianos também né... que não vê a nossa realidade do Pibid espanhol, então... é isso.

Bom... eu acho que tem que gostar da língua, tem que ter vontade né... de ser professor, porque... de alguma forma, de maneira indireta você está se preparando, cada vez mais perto de/ de ser professor, de tomar é...a frente... então... eu acredito que... tem que... ter vontade de ter um pouco de ativismo também né... porque... (risos)é... foram várias campanhas para... fica pibid espanhol e então nós... tem que vestir mesmo a camisa e... ter orgulho né desse idioma, de/de ser professor, de lutar pelo espanhol...é... a... terminando... (risos) estar aberto às mudanças, estar acostumado ... você se acostuma tanto com uma/ com uma... profe, aliás como uma escola, e... já em um outro ano já era... não tem volta mais...tem que mudar de escola... bola pra frente, já era.

Bom... como eu já disse né... é... é um caso muito...de muita dificuldade né... nesses 3 anos... eu vi muito né... as professoras é... supervisoras e coordenadoras indo até às escolas né...pedindo para falar com as diretoras... recebendo é.. NÃOS... para receber o Pibid espanhol e... e a gente sabe que... o Pibid, ele é muito importante né... e ainda mais para o espanhol , porque se não fosse por ele, na escola pública não teria... é... língua espanhola... e... até engraçado né... porque nessa última aula que eu acompanhei... devido ao estágio que eu faço no ensino médio é.....observando a escola... e... em escola/ em escola pública, observação... é... aí eu até notei que o aluno falou...falou... a vida inteira é...estudando inglês e... eu não/não aprendi e agora... na verdade a amiga dela perguntou... ai você prefere inglês ou espanhol? ela... a vida inteira tentando aprender inglês e eu nunca aprendi nada... e agora eu estou amando o espanhol, eu estou gostando muito do espanhol porque eu realmente estou aprendendo, então assim... é até uma coisa frustrante né... você passa anos tentando aprender o verbo TO BE e você só tem essa opção... e então é... só tem uma opção, só o inglês... e o espanhol né... agora, por fim... vamos ver o que acontece nas cenas... nas/nos próximos capítulos né...

O Pibid é um projeto MUITO importante...principalmente né... e quando a gente fala do Pibid. é para os alunos... porque os alunos..., se eu tivesse Pibid... na minha... quando eu ainda estudava, com certeza eu teria mais interesse pelas áreas que eu não... pela área de exatas, porque eram professores muito... que já estavam né...muito/ muito...é... em final de carreira (risos) e que não traziam nada de novo, de novidade...e nós com o Pibid nós tiramos essa mesmice, no último seminário e do qual a gente não pode tirar proveito depois, pra desenvolver projetos nesse sentido, foi com o uso das TIC assim... é...e então foi interrompido, mais uma vez o Pibid espanhol, e com isso né... os alunos não/não vão ter mais essa oportunidade, de ter professores em formação, pensando em maneiras de melhorar o conteúdo das aulas, os professores poderem explicitar suas angústias né... como acontecia nas reuniões, por exemplo, uma escola muito

problemática com os alunos de/de escola de tempo integral, no começo é... eu me lembro assim das reuniões com a coordenadora, a professora supervisora contava as experiências, as alunas é... o contexto escolar muito difícil né..., alunos das mais diversas/ com os mais diversos problemas... e o espanhol... ele... primeiro que/que... uma das coisas importantes é que o aluno se vê, vê a sua importância né... eu sou importante, não estou aqui apenas para ficar largado né..., e... aprender é importante... então assim... no final do projeto dela assim... foi... foi muito bom porque... ou seja né..., teve as contribuições, teve os textos teóricos assim... para a elaboração do projeto, para a reformulação do projeto né... para conseguir conquistar esses alunos né... com a língua, através da língua e da cultura espanhola, então... o Pibid é muito importante dessa maneira... porque são escolas é... públicas que o Pibid atua que já está acostumada àquela mesmice, àquela mansidão, àquela falta de discussão, falta de repensar, de refletir e o Pibid, ele traz isso porque nós precisamos desenvolver projetos, precisamos resolver os problemas, de certa forma com relação ao conteúdo... enfim... melhorar, motivar, então... eu avalio o Pibid como muito importante, e... quisera eu tivesse tido o Pibid quando eu ainda estudava né, na escola pública estadual.

Pra mim... ser professor de língua espanhola é abraçar... uma luta, uma batalha... travar uma batalha... porque... não é fácil, não temos espaço né..., a lei não ajuda, a educação no Brasil é MUITO difícil né... e a língua estrangeira é vista como algo assim muito muito distante, e hoje eu vejo que não... eu acho que uma das coisas que eu aprendi é que é possível sim aprender uma língua estrangeira, não importa se você é da escola pública e não teve contato nenhum com essa língua, eu vejo isso, eu tenho essa experiência comigo hoje né... pra mim era muito complicado aprender uma língua estrangeira, então... e pra mim o problema era comigo né..., não com o método né... não porque na aula era só gramática, era só o verbo to be, porque a língua ela consegue trazer muito mais que isso... do que gramática/ do que... então... ser professor é... de maneira geral... é trazer esse aluno... é... fazer com que esse aluno perceba né... é... as várias oportunidades que existe por meio do conhecimento... o que o conhecimento proporciona, então... é... e ser professor de espanhol, de língua espanhola é... garantir de certa forma que esses alunos tenham/ tenham mais chances né... de/de crescer como seres / seres humanos, como cidadãos porque... nós raciocinamos muito né..., pensamos muito e então... e... a questão também de acreditar em si mesmo, no potencial, de poder/de acreditar que uma língua estrangeira não é apenas um acessório, é uma forma de você... é... estimular a cognição, a inteligência e a partir dele você ter acesso a outras oportunidades, a outros mundos, a outras literaturas, é... a outras culturas... enfim... e ainda mais que isso... é... bom... é isso.

Bem... venho do futuro para dizer que o Pibid, ele..., o edital terminou... em... em março de 2018 e que... ele vai ser reaberto em.../em... junho né... e que vai ser... 2 programas agora, passa a ser 2 programas : o Pibid e o... residência pedagógica né... no qual as universidades devem se inscrever para esse edital... uma das coisas que eu... (risos) que acontece é que... quem... quem vai poder participar é só... é apenas quem não cumpriu até a metade do curso de graduação, 50% do curso né... da carga... então... bom então pra... (risos) na última reunião foi bem... triste assim... porque a todo momento o professor lá... falava... vocês não são mais bolsistas, vocês são ex-bolsistas do Pibid, porque é... acabou e aí depois veio um documento né... um informe, falando que... é... uma/uma... juíza tinha... eles tinham feito uma apelação para que/pra que o edital fosse estendido até o meio do ano... até esse novo edital ser aberto... e... e aí depois de 10 dias viria a resposta... mas também não veio, e então não teve resposta, não/não tenho mais notícias, então... é muito triste... porque como eu já disse... o espanhol, o meio dele sobreviver na escola pública é através do Pibid... é... de certa forma contínua porque né... nós do estágio, por exemplo, no estágio... vamos oferecer aulas de espanhol para os alunos é... que pediram né... que pediram ao diretor para ter aulas, então... nós vamos ter uma sala alí na [] para poder receber esses alunos, e... dentro da escola pública, assim... não sei o que vai ser, é... então... é isso, é muito triste né..., apesar de toda a luta... de todas as assinaturas, de abaixo-assinados, de pedir, enfim... o governo não nos atendeu, mais uma vez... tapou os ouvidos.

Inmaculada

Eu tenho 30 anos e ingressei no curso de Letras em 2013.

Eu decidi fazer o curso de Letras português/espanhol porque eu não me identifico com o inglês e... na época que eu prestei vestibular, eu optei pelo espanhol..., justamente por isso.

Eu atuei como aluna bolsista no Pibid... por 2 anos.

Eu não atuei, nunca atuei em outro... subprojeto, só/somente no subprojeto espanhol mesmo.

Eu... sou professora... né..., me formei recentemente, agora dia 20 de fevereiro , eh... eu sempre quis ser professora porque pra mim... é a profissão... mais incrível de todas, é a base para todas as outras profissões, é uma profissão nobre eh... por paixão... mesmo... a lecionar, desde que eu me entendo por gente, eu não ... me imagino assim... fazendo outra coisa, desde pequena eu já sabia que eu queria ser professora, então... eu sempre falo que... eu... nasci...né... para ser professora, porque eu nunca pensei em nenhuma outra profissão eh... é por amor mesmo (risos) que eu optei por fazer o curso de licenciatura, por amor à profissão e à língua portuguesa... que sempre foi a minha paixão.

Eu optei por participar do Pibid espanhol, a princípio... para conhecer mais sobre a língua, porque... quando eu ingressei no curso... eu não tinha noção nenhuma... do espanhol então eu vi uma oportunidade de aprender o idioma, éh... eu acreditava que... que iria me auxiliar na...no curso.

Eu... conheci o Pibid... no/no ingresso mesmo... no subprojeto, eu passei a conhecer o Pibid somente na.../na oportunidade da inscrição para participar do subprojeto, então...até então... eu não conhecia o Pibid (risos).

O meu objetivo maior ao participar do Pibid, na época em que eu fui bolsista, éh... foi como eu disse éh... na questão anterior,era para conhecer éh...mais sobre... a língua, sobre o espanhol, eu vi uma oportunidade de me aproximar mais ainda... da língua, então eu acredito que... que o meu objetivo maior, na época, a princípio, foi esse, depois éh...eu tive outros/ outros motivos também, outros objetivos, mas a princípio foi conhecer mais, aprender mais do espanhol.

Ai... as lembranças que eu tenho da minha aprendizagem da língua espanhola na universidade... foi... que assim... eu fiquei muito surpresa na época, porque mesmo não conhecendo o idioma, eu achava que a língua por ser bem próxima do.../do português, tem muitas palavras... com alguma semelhança, eu achava então que seria mais fácil né..., eu tinha essa ideia, como muitas pessoas tem, mas conhecendo mais o espanhol... aprendendo... eu fiquei muito surpresa né... com essa diferença... que a gente não tem né... essa noção antes de aprender a língua e... uma das lembranças que eu tenho... é que...a partir do momento (risos) , quando eu ingressei no curso... esse estereótipo né... ficou pra trás, porque eu vi que realmente tem muita coisa diferente/ diferente do português né..., é uma língua muito rica,éh... principalmente quando a gente aprendeu... sobre os falsos cognatos, eh... (risos) foi muito interessante, me marcou muito, eu acredito que seja isso.

Eu não estudei ah...espanhol na escola regular, infelizmente, eu não tive oportunidade, porque eu estudei... a minha vida toda... em escola pública, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, eh... na escola que eu estudei, na/na época né... só ofertava o inglês, então...quando eu ingressei na universidade, no curso... de espanhol... foi tudo muito novo pra mim (risos) , eu confesso até que eu senti um pouco de medo... (risos) né... por... não ter nenhuma noção da língua, mas ao mesmo tempo, éh... apesar do medo, eu sempre acreditei que seria uma oportunidade... maravilhosa... né... porque eu ia estar conhecendo... a língua assim... ia começar do zero, eh...foi um experiência incrível... valeu muito a pena ter optado pelo/pelo espanhol.

A minha experiência no processo de aprendizagem de língua espanhola, na universidade, foi ótima, eu tive éh... muita sorte por ter professores, professoras (risos) no caso (risos) , foi uma experiência assim... única, maravilhosa, que cada...pude aprender muito com cada professora éh... algo diferente... né.. sobre...a visão éh... do ensino mesmo do espanhol, não só... a língua né...em si, mas essa questão da/da política mesmo da língua, como a língua ela éh... vista né... no sistema de/de ensino pelos estudantes, eh... foi muito, muito interessante, uma experiência , como eu já disse... única, incrível, que eu vou levar para toda a minha vida eh... para os meus alunos eh... foi a melhor escolha, como eu já disse anteriormente, ter escolhido a língua/ a língua espanhola na universidade.

[Digite aqui]

A minha relação com a língua espanhola, acredito que seja... de/de proximidade... porque... eu me sinto... mais segura... né..., hoje... já formada, antes, no início, como eu já disse, eu tinha muito medo (risos) né... por ser tudo muito novo, por eu não ter/ não ter nenhuma experiência com a língua né... anterior á universidade na época... e hoje... eu sinto mais próxima, éh... eu despertei um interesse muito grande pela língua... né... tanto em relação à leitura, à cultura, hoje eu tenho hábito de ouvir músicas né...éh... da cultura né..., e... na época não...eu tinha esse bloqueio, então... eu acho que é isso mesmo... essa relação próxima mesmo, de proximidade que eu tenho com a língua espanhola.

Eu me sentia muito bem na escola... em que/ em que eu atuava... no/no projeto... eu e as minhas colegas na época..., fomos muito bem recebidas, tanto pela direção quanto pelos alunos... eh... era um prazer, era uma felicidade éh... frequentar a escola, preparar... as atividades... era muito bom, eu me sentia muito feliz né... em estar participando do projeto, desenvolvendo as atividades com os alunos e ver né... principalmente, que tudo aquilo estava dando um resultado muito positivo.

Eu acho que o o que eu mais gostei... né... o que eu mais gostava nas escolas... éh... em que eu participei... pelo Pibid... era a interação mesmo com os alunos eh... o contato né... com/com eles... a preparação na atividades, o desenvolvimento nas atividades... acho que era o que eu mais gostava... entre outras coisas também... (risos).

O que eu menos gostei... em uma das escolas em que eu participei... não houve... não sei como eu posso dizer... éh... eu não me senti... tão bem... como na escola anterior, né... eu me senti... a recepção em relação à/direção não foi muito boa né..., não me sentia tão à vontade, mas mesmo assim... eu acredito que isso não atrapalhou, de forma alguma, no desenvolvimento com as atividades com os alunos, porque pra mim... o que importava... era... era eles... né... então... se estava tudo bem com eles, se estava dando tudo certo o planejamento das atividades, no desenvolvimento das atividades, então... pra mim era o que importava né...(risos), essa questão da/da escola né... de como a gente era recebido... claro..., era importante, fazia uma diferença, mas assim... não afetava, de maneira alguma, não prejudicava né... no desenvolvimento das nossas atividades , nem no relacionamento com... os nossos alunos.

Juan

Eu tenho 31 anos e ingressei no curso de Letras no segundo semestre de 2015.

Eu decidi fazer o curso de Letras português/ espanhol porque... eu já tinha algum conhecimento de espanhol eh... queria.. entrar na faculdade pra aprender mais e também ah... eu gostaria de ser também professor de espanhol, e acho que, e achei que fazer o curso de Letras português e espanhol, seria a melhor opção.

Eu atuei como bolsista de iniciação à docência, no Pibid espanhol, por 10 meses.

Não... eu nunca atuei como aluno bolsista de/de iniciação à docência do Pibid de outro subprojeto.

Sim... eu quero ser professor, porque... eu quero uma profissão pra mim... aonde eu acredito que eu... possa... alterar ou... contribuir para a sociedade que eu vivo, eu acredito que... há várias outras profissões que assim também o fazem, mas acho que professor me dá... uma sensação de poder contribuir mais efetivamente... porque... eu vou ter a possibilidade de conhecer vários indivíduos e também essas relações desses indivíduos..., eh...a minha contribuição, ainda que limitada, eu posso, talvez, fazer a diferença na vida das pessoas.

Eu optei em participar do Pibid espanhol... por causa do idioma... eu queria... saber como que/ que o espanhol é dado nas escolas, eh...como que... o professor dá aula de espanhol nas escolas, e como que ele trabalha com isso, assim...eu queria conhecer o mecanismo, tipo...o sistema, como que o aluno e o professor trabalham com o espanhol, foi por isso que eu optei pelo Pibid espanhol eh... não me interessei por outro/ por outro subprojeto.

Eu não sabia nada do Pibid... antes de... ingressar no programa, nem do Pibid, nem sabia que existia outros subprojetos, eu fiquei sabendo porque alguns amigos da faculdade...faziam parte do Pibid e aí eles falaram mais ou menos como era...e aí eu lembro que na época abriu o edital, e aí eu fui ler sobre o edital e aí a partir disso que eu tive um pouco de conhecimento, de busca da

[Digite aqui]

internet, mas eu não sabia nada do Pibid, o que era e como funcionava, antes de falar com meus colegas eh... antes de ver o edital.

Meu maior objetivo ao participar do Pibid... foi conhecer... como funcionava as aulas eh... como que o professor dava essas aulas... se tinha material, se os alunos falavam alguma coisa, esse interesse... esse era o meu... maior objetivo e também aprender... tipo... como que... eu poderia dar essas aulas futuramente.

As minhas lembranças... de aprendizagem de língua espanhola, na universidade, são poucas... porque... no primeiro e segundo períodos, eu... não tive aulas, porque eu fiz um teste de proficiência... e aí eu não precisei fazer as aulas, no terceiro e no quarto períodos, eu tive a oportunidade de ir pra Portugal, e aí eu tive aula na universidade... de... ah... a maioria do tempo era gramática normativa... intensa assim... e aí a professora dava alguns... textos literários eh... e áudio e vídeos, e agora neste semestre... eu faço a disciplina... espanhol 5 e 6, que também... éh... gramática normativa, eh... só... minhas lembranças assim... boas... não tive nenhum trauma (risos).

Eu não estudei espanhol na escola regular, eu... no começo eu aprendi... algumas coisas sozinho... eh... depois... eu tive uma oportunidade de trabalhar em uma empresa que precisava de espanhol... e aí... eu consegui passar na entrevista, mas depois eu vi que eu... não sabia escrever muito bem, aí eu tive que entrar em uma escola de idiomas, e aí eu aprendi a escrever nessa escola de idiomas eh... foi uma boa experiência, estudar nessa escola, mas... essa oportunidade foi depois de/depois de terminar... a escola normal.

Bom... a minha experiência na aprendizagem de língua espanhola na universidade, éh... é uma experiência... éh... boa, mas eu imaginava outras coisas... um pouco... diferente, mas... eu... acho as aulas interessantes, embora... às vezes eu ache que... as aulas na universidade, poderiam ser... melhores aproveitadas... porque como o espanhol... na minha visão... éh... éh... geralmente é a gramática, tem que atender, tipo, a norma padrão... poderia deixar isso pra gente fazer em casa... porque é algo que é leitura e exercício... eh... na faculdade... a gente praticar outras coisas além disso, lógico que com base no/no que a gente faria em casa, mas a minha experiência é que na faculdade... a gente vai... ah... e resolve os exercícios na classe... eh... mas a maioria dos alunos não faz exercício, aí perde muito tempo, às vezes... é um pouco desmotivante... porque... a sensação é que... avança pouco... ou às vezes nem avança... dá uma sensação tipo... é só revisão e não aprendizado.

Bom... minha relação com a... língua espanhola... é uma relação... tranquila... como acho que com a língua portuguesa... o que vai ficar difícil... é às vezes quando precisa... escrever... eh... aí... a gente precisa procurar... como se adequa, assim... mas não é uma coisa muito... conflituosa porque acredito que só precisa de uma orientação do professor para se adequar, como em português também, mas acho que a relação é tranquila... não é uma relação... difícil não.

Bom... como se configura o ensino da língua espanhola nas escolas públicas... eu tenho pouca experiência, então... foram 10 meses... e eu... não prestei muita atenção em relação a isso... mas... eu achava... que seria diferente... é que também... o sistema de... da escola pública... com... poucos... éh... oferecimento de/de vagas, o período também que é difícil... que geralmente éh... no pós turno que aí dificulta também dos alunos comparecerem... poucas... pessoas querem... também o idioma... também é uma coisa difícil... mas... eu acho que... a maneira que... quando eu tava participando do programa e as aulas que eu pude assistir... é muito tradução... literal... aí... ajuda um pouco de/ porque as/as palavras são parecidas... e aí... eu acho que... éh... difícil porque ... teria que mostrar que é uma outra língua... embora a gente tenha... éh... nomes... né... nomes parecidos... é uma língua diferente... é um sistema diferente... ele não é difícil e também não é fácil, ele... é diferente... acho que... essa configuração tinha que ser um pouco mudada... e nas escolas particulares, éh... na escola particular que eu fiz meu curso de idiomas... a gente tem o material didático, tem um áudio, um vídeo, é um pouco mais... éh... objetivo... então tem o conteúdo... tem que fazer aquele conteúdo, termina aquele conteúdo... é um/ é um... cenário diferente... né...

Bom... eu me sentia... como uma pessoa que... que estava ajudando, apoiando, éh... como... integrante no grupo ali... com a ajuda da professora e depois com a... professora orientadora também ... eu achava que aquela ali era uma equipe que /que queria fazer algo diferente, embora que... na sala de aula não dava pra fazer tudo que a gente tinha programado... e avançava pouco,

mas eu me sentia acolhido, eu me sentia assim... respeitado, me sentia... como alguém que é responsável por algo.

Bom... o que eu mais gostava era de conversar com os alunos... eh... gostava de conversar em espanhol com eles... gostava de/de... sei lá... de ouvir eles falando espanhol também... embora fosse só uma palavra ou outra, mas eu gostava de incentivar... os alunos a aprender espanhol, gostava de conversar com eles... eh... é isso.

Bom... o que eu menos gostava... era da... organização... das salas... porque éh... era muito difícil se organizar ali dentro porque era muito apertado, mas também eu não gostava da falta de interesse dos alunos... porque... eram poucos que se interessavam e parecia que os que não estavam interessados, eles eram obrigados a ficar ali... eh... isso dificultava um pouco... porque... quem não estava interessado, não queria participar e aí... ficava muito barulho, isso que... que eu não gostava.

Bom... como eu visualizo a situação do professor de língua espanhola... nos diversos contextos onde pode atuar... bom... eu não/não visualizo muita coisa não porque... eu não sei... onde ele pode atuar, além da escola de ensino básico eh... se ele não/se o professor não fizer um mestrado ou um doutorado ele não consegue dar aula na universidade, então acredito que... a situação do professor seria tipo... dar aula na escola básica, sendo ela particular ou pública... ou trabalhar em uma empresa privada... na... área de exportação e importação, eu acho que... isso... eu acho que eu visu... a situação... é uma situação difícil... porque são poucas vagas para professor de escola... particular eh... menos ainda escola pública, porque não temos muitas escolas que tem a oferta de vaga para... para o espanhol.

Bom... a minha participação no Pibid espanhol foi... pequena, 10 meses, mas eu acredito que foi uma/ foram 10 meses muito enriquecedores, porque... eu tive a oportunidade de conhecer uma escola nova... que eu não conhecia aqui no município, tive a oportunidade de conhecer pessoas que eu não tive/ não teria outra oportunidade de conhecer, a professora... também... em sala de aula, éh...a minha participação em relação ao relatórios... foi um aprendizado grande... um senso de responsabilidade, as reuniões, eu acho assim que... a minha participação no Pibid espanhol foi... foi BOA.

Olha... aqui no Brasil... pelo menos... aqui na cidade onde eu estou e as pessoas com quem eu convivo... éh... tem um/um status, um senso que imagina que...o espanhol é uma segunda/é uma língua ... não sei... inferior, não sei da onde que... tira esse papel... esse... senso comum, mas eu acredito que depois... a língua espanhola... ela é muito importante porque temos... assim... aqui na América do Sul, a gente tem vizinhos... que só falam espanhol...e porquê o Brasil... não investe nesse idioma como... potencial, não tem políticas públicas que/que façam com que tenham a possibilidade de/dos alunos da comunidade escolherem esse curso e poderem fazer esse curso... de língua espanhola ou pra poder ter mais falantes... ou... uma possibilidade de... intercâmbio, de estudantes mesmo de escola pública, de escola privada de ensino... eh... eu vejo que... a língua espanhola, no Brasil, deveria estar mais... atuante... mais... éh... sei lá...mais dentro do nosso cotidiano, porque... parece que... não importa, mas quando eu estive em Portugal...eu vi que o espanhol não é tratado como uma... língua segunda ou como um idioma que... não serve, não sei... lá... eu entendo que é muito importante falar espanhol... porque é uma das língua que... se comunica muito bem em vários outros países, então... como eu... visualizo a língua espanhola nos dias atuais... depende do cenário, porque se for aqui... não posso falar Brasil né...porque é muito grande, mas tipo...com as pessoas com quem eu convivo, ela é um língua medíocre ou uma língua tipo de segunda..., agora... em um outro cenário... eu vejo que é uma língua muito importante, que tem muita importância em relação à literatura eh... em outros... outros campos de conhecimento também.

Bom... as atividades realizadas pelo Pibid lá na escola, acredito que assim... eram feitas por pessoas que... estão na escola... e que entendem a realidade da escola, eh... faziam o que podiam... para... atingir os objetivos, eram atividades tipo...de mural com o objetivo de... informar e trazer o/o aluno para esse idioma, então acredito que todas as atividades que foram feitas no Pibid espanhol... foram atividades... certas... adequadas a aquele tipo de público, àquela realidade daquela comunidade escolar, eh... eu acredito que eram atividades bem trabalhadas, embora com poucos recursos, eu acho que... com a ajuda da orientadora e da professora, as atividades... eram desempenhadas de maneira muito afetiva eh... e bem distribuída porque cada/cada pibidiano

[Digite aqui]

conseguia fazer o seu eh... e ajudar oh... o todo assim... eu quero dizer... cada aluno tinha a sua função e todo mundo junto contribuía para/ para o ensino de espanhol na/na escola.

Bom... as atividades realizadas pela/ pelo grupo do Pibid espanhol com a professora coordenadora, eram bem... bem... interessantes... porque a gente discutia ali o que que... dentro na sala de aula a gente precisava alterar... eh... ou manter, e aí cada um dava uma ideia e ela ouvia muito bem... e aí depois dessa... dessa reunião, a gente montava um...tipo de um plano de ação para poder resolver, às vezes algumas ideias não eram... não eram tipo... possíveis de serem realizadas, porque envolvia muito custo ou às vezes também não tinha muito interesse da adesão dos alunos, não dava para fazer muita coisa, mas a professora coordenadora, ela ajudava a gente a entender onde a gente estava e o que que era possível.

Bom... as atividades eram... murais, eram ah... a leitura de textos... pra gente Pibid o que poderia apoiar a como tratar alguns temas dentro da sala de aula, a gente promover tipo... alguma festa e dentro dessa festa o intercâmbio cultural para mostrar a língua espanhola eh... e isso... que eu me lembre... éh...a gente tinha reuniões, a gente tinha reuniões com a supervisora, com a coordenadora, depois com as duas juntas... eram todas essas atividades.

Bom... as atividades realizadas em outros contextos... eu só participei... dos seminários... do Pibid, eu não tive oportunidade de ir a nenhum congresso e a nenhuma exposição... mas eu achei interessante o seminário porque... o seminário do Pibid, embora tipo... (incompreensível) todo seminário, mas enfim... era essa troca de experiência, mas eu achava algumas palestras muito longas, assim... umas palestras assim tipo... não tinha muito a ver... do que a gente precisava em sala de aula, parecia que era muita teoria, e eu...e assim... que a teoria não estava tão... próxima à realidade, e eu...sei lá... às vezes alguns assuntos que eu queria que a gente pudesse discutir, mas também o seminário era/ tem dias curtos... mas eu acredito que o seminário era uma boa... forma de... conhecer os outros projetos também... eh... e os outros trabalhos... eh... entender tipo...o que o que outro Pibid está fazendo e o que que a gente também poderia fazer, os outros trabalhos... eu acho que... essas atividades são/eram muito importantes, embora que... agora não tem mais...mas... era muito importante para o desenvolvimento do estudante né/ do pibidiano porque é através desse contato que a gente teria a oportunidade de/ de saber como funciona, funciona um... como que outras pessoas também estão pensando, e como que funciona esse sistema educacional, eh... também ficar um pouco seguro de pensar que a gente não está sozinho né... que tem outras pessoas passando pelos mesmos problemas, e também ter a felicidade de encontrar coisas boas... de... encontrar...sei lá... casos interessantes.

Bom... o que eu considero fundamental é que o aluno seja comprometido com isso, eu... acredito que seja fundamental também o aluno conhecer o que seja o Pibid eh... o que/ quais são suas responsabilidades, eu nem falo em falar em espanhol... porque... porque assim... não é tão necessário porque... o Pibid espanhol é geralmente um aprendizado eh... e ele sempre vai ter alguém que/ que já sabe disso, que seria a professora, então... não tem... não seria tipo... saber falar espanhol algo fundamental, mas eu acho que... o que é fundamental é um/ um aluno que seja comprometido... um aluno que tenha interesse, um aluno que saiba onde vai e o que ele quer e porque está participando daquilo, conhecer os seus deveres é muito importante, eu acho que o fundamental é isso... é o interesse e a responsabilidade.

Bom... a realidade do ensino... de língua espanhola nas escolas, é uma realidade precária, uma realidade que... tem poucos recursos, uma realidade que não tem um horário dentro da grade normal, como assim o espanhol não/não pode entrar no mesmo nível do inglês, porque que o inglês pode e o espanhol não pode, porque o espanhol tem que estar sempre subalterno como status de segunda língua ... que...não consigo entender... e é uma realidade difícil, uma realidade complicada, ...o espanhol... ele... não é nada, porque não é nada... é uma realidade triste, porque nós como alunos que tentamos estudar para ser professor de espanhol, às vezes não vamos conseguir, não vamos ter onde trabalhar, porque cada vez mais fecha escola, cada vez mais fecha escola no sentido tipo... não tem aula de espanhol, o espanhol é sempre... dado em outro turno, não entendo porque isso acontece, mas a realidade que eu acho... é uma realidade...éh... difícil.

Bom... eu avalio o Pibid como um programa muito interessante, um programa essencial para o estudante de Letras, o estudante de licenciatura, porque ...é através do Pibid que a gente vai ter um contato com o dia a dia da escola, porque você faz estágio... é uma coisa, você faz Pibid é outra, eu acho que... de uma forma geral... o Pibid é um programa que... teria uma nota... tipo

9 assim, porque ele é... bem adequado para os moldes do aluno... de licenciatura, porque ele... ele não é assim... um programa que vai te deixar sozinho, ele tem pessoas que ajudam, tem professoras que estão ali no dia a dia, tem uma coordenadora também que está ali observando tudo, e sempre tem direcionamento, então... o aluno do Pibid, o aluno da escola que está no Pibid, ele tem grandes chances de ser um professor muito melhor porque ele já conhece uma realidade, então ele não vai chegar despreparado, e o Pibid ajuda muita gente e ajudou muito meus colegas, então... de forma geral... eu avalio o Pibid com... tipo... de fosse dar de zero a dez eu daria 9, então seria uma avaliação adequada, uma nota né.

Bom... pra mim... um professor de língua espanhola, acredito que o professor ele tem que... ter... vários... aspectos, assim... vamos dizer... tipo... lógico... ele tem que ensinar a gramática normativa, porque ele tem que ensinar como se conjuga os verbos, obviamente, ensinar essa forma padrão, mas também um professor de língua espanhola... tem que ensinar cultura, ensinar... pelo menos assim... facilitar né...para que o aluno também tenha interesse de buscar outras alternativas... de entendimento e de...assim... dar um caminho para o aluno, também não só falar o que é certo e o que é errado, mas mostrar tipo... que não é só a Espanha que fala espanhol, que na Espanha tem outros idiomas também que se fala dentro da Espanha, sabe...eu acho que o professor tem que quebrar alguns tabus da língua espanhola... e mostrar que existe diversidade dentro da língua espanhola espanhola também... então... acho que o professor ensina a gramática e... mostra a cultura, e lógico... dentro da cultura a gente vai ter a literatura, a música, o cinema... sei lá... é muito difícil falar, mas... acho que ele teria...que mostrar... tipo... o que...o máximo que ele conseguir... mostrar da língua espanhola...para que assim... que o aluno tenha a possibilidade de escolher qual o caminho que ele queira né..., acho que...não só ficar na gramática e também não só ficar na cultura..., mas assim ter um mix... acho que... isso que é ser um professor de língua espanhola, que ele possa oferecer para o aluno... essa segurança de... que não existe certo e errado, mas que essa possibilidade de falar, ser entendido e de... abrir esse leque de opções, para que se na sala de aula não é possível mesmo dar tudo, mas que na sala de aula é possível encontrar os caminhos.

Bom... pelo que eu sei... a possibilidade de fechamento já aconteceu né... não tem mais Pibid, meus colegas que estavam no Pibid agora já foram desligados, mas é possível que a partir de agosto abra um... novo edital, que também acredito que não seja possível... porque ano eleitoral né... agosto... depois outubro já vem as novas eleições ..então... essa possibilidade já aconteceu... então...como eu vejo... já está visto, já está fechado, e eu não sei o que pode acontecer a partir, depois das eleições... com um novo ministro da educação... o que que ele vai pensar sobre isso... se vai manter, se então... eu espero que revejam isso e alterem ou venham com uma nova proposta de ressuscitar né... o Pibid, mas por enquanto... temos que aguardar.

María

Tenho 31 anos e ingressei no fim de novembro de 2012.

Para ter um conhecimento avançado da língua portuguesa, achava que me ajudaria, já que prestava muitos concursos públicos na época eh... e o fato de ser uma universidade pública também ajudou na minha escolha, pois não queria pagar um curso em uma faculdade particular.

Atuei durante 4 anos.

Não. Somente no de Espanhol.

Sim, mas o mercado de trabalho está péssimo... teremos agora o concurso do SEE/MG, mas não abriram vagas para espanhol, somente inglês, isso é frustrante. Gosto de passar os conhecimentos que tenho para as pessoas, algo que é essencial em um professor.

Fui convidada pela professora, só tinha ouvido falar que quem era do Pibid acompanhava o professor nas escolas... achei interessante, era uma espécie de estágio, no qual aprenderia.

Sabia pouca coisa, que o aluno só acompanhava o professor durante as aulas e que eram poucas horas por semana... eu me lembro mais de falarem sobre o PET.

Atuar na escola junto do professor e vivenciando os momentos que o professor passa.

Apreendi muita coisa, desde a parte cultural, até a gramática, porém tive uma reprovação em língua espanhola no terceiro período... foi algo que me impactou negativamente na época, pois atrasei

os estudos e ficava com medo de apresentar trabalhos orais e fazer avaliações. Tinha certo receio da professora que me reprovou, fiquei com um pouco de medo dela... de reprovar novamente.

Estudei Espanhol na minha primeira graduação, que foi Secretariado Executivo Bilingüe (Espanhol e Inglês). Bom, por ter muita gente na turma, acredito que afeta um pouco a aprendizagem, não aprendi muita coisa, somente o básico. Tinha uma professora que dava a disciplina só porque morou uns tempos na Colômbia, ela não era da área de Letras. Não me lembro bem de como era a pronúncia dos professores, lembro que tínhamos que fazer apresentações orais, como fazemos na [].

Quando cheguei na [], lembrava pouca coisa da língua, então percebi que na outra faculdade eu realmente não tinha aprendido quase nada. Sempre achei a parte da gramática bem difícil... frequentava as monitorias quando tinham, mas não me ajudavam muito, o que realmente me ajudou foi estudar provas que os professores deram nos outros semestres, daí eu focava mais naquele conteúdo e me saía um pouco melhor nas provas. Hoje, faz meses que eu não tenho contato com a língua, quando vejo algum espanhol falando, fico atenta para ver se entendo, mas sempre compreendo razoavelmente.

Só acho lamentável o idioma não estar inserido na grade das escolas... e nas poucas escolas particulares, as aulas são muito corridas. Do resto, já ouvi muita gente me perguntar o porquê de eu não ter optado pelo inglês, não sei se voltaria atrás e faria inglês, acho que não, acho que teria mais dificuldades com o inglês... e o espanhol não é uma língua fácil. Em novembro, fiz a prova do ENADE, e tinham questões dissertativas em Espanhol, fiquei com muitas dúvidas ao redigir meus textos, mas eu gosto bastante da língua e de toda a sua cultura.

Nas públicas, quando tem, na maioria das vezes é péssimo, é tudo muito rápido, a impressão é de que os alunos não aprendem, os professores não corrigem a pronúncia deles. Nas particulares também não é grande coisa, é tudo muito rápido também. Na última escola em que atuei no Pibid, o [], era completamente diferente, já que o Ciel é uma escola de idiomas, lá os alunos são mais responsáveis e atentos e o professor era ótimo, explicava muito bem e amava a língua espanhola. O [] foi a melhor escola em que estive na época do Pibid.

Na última, o [], era ótimo... os pibidianos têm papel fundamental lá, pois a gente ajudava muito os alunos a tirarem as dúvidas.... Como eram salas cheias, o professor espalhava e conseguíamos tirar as dúvidas e ajudar os alunos com os exercícios, eu me sentia muito bem lá, a direção nos recebia com muita educação, os alunos eram maravilhosos e fui/fui muito elogiada pelo professor supervisor, algo que me deixava feliz. Nas outras escolas... assim como no [], sempre fui participativa, mas passei por algumas supervisoras e escolas que não gostei muito. Realmente... o [] foi a melhor desses quatro anos.

Gostava de ajudar os alunos com as dúvidas, gostava de sugerir temas para os murais e de fazê-lo.

Tiveram algumas escolas e supervisoras que eu não me identifiquei, mas sempre fazia a minha parte. O que eu realmente não gostava era das aulas acontecerem no sexto horário, é um horário PÉSSIMO tanto para nós, como para os alunos.

Acredito que pela falta de opção, o professor de espanhol não tem muitas oportunidades de atuação. Existem raras escolas que ofertam a disciplina e poucas escolas de idiomas. Nas redes estadual e municipal... o idioma está fora da grade. Então... cabe a esse professor ministrar aulas de Língua Portuguesa, diferentemente do professor de Inglês.

Sempre me dediquei e fui responsável e pontual, tanto que ganhava elogios dos supervisores. Eu realmente... ADORAVA estar no Pibid.

Sabemos que o Inglês predomina, vejo que o Espanhol é um pouco deixado de lado e não tem o valor de uma língua importante e requisitada.

Na última escola, o [], fazíamos o “Viernes de Charla”, então toda sexta tinha atividades diferentes, como monitorias... conversação e cinema, mas não/não tivemos muito sucesso, porque sexta é um dia que não tinha aula na escola, então poucos alunos compareciam. Não fazíamos murais por falta de material.

Em 2017, participamos de reuniões no [], de apresentações orais no SELL, []... E no Seminário do Pibid, eu e algumas pibidianas juntamente da coordenadora, fizemos uma comunicação coordenada no evento. Fazíamos também propaganda nas escolas convidando os alunos a se

matriculem no []. Teve também apresentações orais sobre letramento digital, cada escola buscou um artigo sobre o assunto e apresentou para a coordenadora.

As atividades eram os murais, reuniões semanais... eh... e no [], o projeto “Viernes de Charla”. Participamos praticamente de todos os eventos da universidade voltados para a educação, apresentação de banner, de pôster digital e da comunicação coordenada, na qual falei sobre a minha experiência no programa.

É preciso ser uma pessoa responsável, pontual e compromissada com o programa. Nesses quatro anos de Pibid, presenciei muita gente sem compromisso nenhum com o programa, que faltava e não dava retorno, que não ajudava com as atividades. Então... acredito que cabe ao supervisor ser um pouco mais rígido com os seus bolsistas.

É péssimo, parece que ninguém dá valor ao idioma, as escolas têm um pouco de descaso e os alunos não se interessam, são raros os frequentadores e mesmo assim...faltam bastante.

É um excelente programa, que coloca o licenciando dentro da escola, dentro da sala de aula, isso ajuda muito a vermos a realidade do ambiente escolar.

É uma pessoa que/que estuda sempre e sempre está atualizada e que realmente é apaixonada pelo idioma.

Acho lamentável... pois ajuda muito os licenciandos. Mas sei que o país se encontra em crise e infelizmente programas bons como o Pibid são cortados.

Mercedes

Tenho 25 anos e ingressei no Curso de letras em 2011.1.

Eu decidi fazer o curso de Letras porque a língua espanhola era uma língua/ uma língua que me chamava muita atenção, que eu admirava ... éh... a cultura, a língua, a história... né... e era um curso que eu sempre tive em mente em/em cursar.

Bom... é... eu já me formei, mas eu entrei no Pibid em 2014 e fiquei até 2015... levando um ano e seis meses, mais ou menos, no subprojeto de espanhol.

Não, é...eu atuava em um outro programa que era o PET, Programa... de Educação Tutorial.

Bom... é... eu sempre quis ser professora, desde pequenininha eu já brincava com os bonecos e fazia a minha escolinha, eh...eu só tinha dúvidas em que... né, mais pra frente eu fui descobrindo a língua espanhola no Ensino Médio, e...o que chamou bastante atenção e foi aí que eu escolhi o espanhol né... e a língua portuguesa, e... tanto a faculdade quanto o mestrado Acadêmico eles contribuíram muito com a minha identidade de professor, assim, então... eu fui me identificando cada vez mais.

Como já mencionado, a língua espanhola sempre foi uma língua que me chamou bastante atenção porque eu me identificava com a cultura, com a língua,é... com.. a história, com a política, e... por isso eu quis fazer parte do Pibid de espanhol.

Bom... é... eu sabia que... o Pibid a gente fazia projetos né... pras escolas públicas né... pra escola campo que a gente se identificava, que a gente se identificava não, que a gente ah.... fazia parte, era a única coisa que eu sabia assim, que fazia projetos com filme, ah... com temas relacionados mais à cultura, com músicas, assim... que os pibidianos eles participavam do cotidiano da escola né... tinham reuniões sobre isso juntamente com a professora e decidiam os projetos que iam ser selecionados pra/para a escola.

Bom, o... objetivo maior era... aprender né... aprender com a professora da Escola Campo que já tinha uma experiência com aquilo, aprender com a coordenadora do subprojeto que SEMPRE levava atividades éh... leituras, ah... filmes, discussões e reflexões que contribuiu para essa identidade do ser professor de espanhol.

Bom... é... eu tenho muitas lembranças até porque era uma matéria eu me identificava muito e... gostava muito de estar sempre presente, nas aulas que se relacionavam a/ao espanhol. Bom... aprendi muito as questões lúdicas do espanhol, a como trabalhar a... é... temas lúdicos, aprendi muito sobre questões mais linguísticas né... como a variação, a variante, a diversidade linguística do espanhol e também textos que relacionavam/que estavam relacionados com a questão do professor né..., sobre a postura, sobre as atividades, sobre projetos né... que poderiam ser... apresentados e... também sobre o currículo do professor né..., currículo da escola, sobre o contexto, sobre éh... os alunos heterogêneos né... e coisas afins.

[Digite aqui]

Sim, é...eu tive o espanhol no ensino médio, em uma escola particular, e... era uma matéria que sempre me chamava atenção por conta da sua diversidade, por conta da sua cultura... né..., da língua, da história, da política e... eu sempre me identifiquei muito com essa língua é... eu acho que era interessante porque é... eu nunca fui/ eu nunca gostei muito da língua inglesa, então na minha escola a gente tinha a opção de escolher entre o inglês e o espanhol, e... aí foi um/ uma saída pra mim eu escolher o espanhol e eu acho que foi uma das melhores decisões que eu fiz, porque eu fui/ fiquei apaixonada assim..., a minha professora levava muitas/muitas atividades lúdicas, éh...sempre trazia curiosidades sobre/sobre a língua espanhola, trazia jornais, a gente trabalhava com/com...muito com a cultura e com a língua, com a língua espanhola.

Bom... como já falado anteriormente, é... acredito que... as três professoras que eu tive durante a minha graduação, elas me enrique/ enri/ enriqueceram em alguns fatores, uma professora ela puxava mais para atividades ahhh lúdicas, mas também tinha muito forte a questão da linguística, da variação, a... tinha uma professora que ela tinha muito essas questões de variação, então sempre quando ela ia apresentar uma palavra, ou alguma forma, ela tentava mostrar TODAS as formas que essa palavra é... podia ser dita né..., então ela sempre mostrava essa variação pra gente, e eu acredito que outra professora ela apresentava tanto essas questões de língua como questões também de identidade do ser professor né..., ah... como o professor/ a postura do professor, o contexto que o professor vai trabalhar. Então são atividades que, de certo modo, elas contribuem pra a formação desse profissional né..., para formação do professor, é... e...as três, elas contribuíram muito para minha formação.

Como eu defino a minha relação... nossaaa... essa me pegou... (risos) mas eu acredito que... são diversos fatores que/ que/ que... eu me sinto relacionada com a língua espanhola, é... o que mais me chama atenção da língua espanhola é... é essa heterogeneidade linguística né... que/quê possui né... e também a gente não pode relacionar a língua sem relacionar à cultura, porque são dois conceitos que estão sempre interligados, que estão sempre presentes né..., não tem como a gente apresentar a cultura e não apresentar a língua e apresentar a língua e não apresentar a cultura de um povo, então eu acredito que são fatores que... que...não são SÓ esses que eu tenho uma relação mais forte, mas que me chama muita atenção justamente por causa dessa heterogeneidade linguístico-cultural que o espanhol tem, mas durante a minha graduação eu tive uma proximidade com a literatura espanhola, que... que me deixou assim... ah... como é que eu posso explicar... bastante inquieta né... sobre algumas literaturas né... sobre a história que a gente pôde... e... ler junto com a professora e refletir sobre textos da história da colonização e... e... de todas as questões mais Latinas né... e também sobre a/ essa separação, não sei se é separação seria a palavra certa, mas até da Espanha mesmo né... que nunca foi tão unificada como se diz ser... um reino, se apossou de vários outros reinos. Então eu acho que a minha relação eu... é... o que me chama mais atenção é esse lado cultural e linguístico da língua espanhola, mas isso não quer dizer que eu não tenha relação em outros temas (risos).

Bom... é... eu acho que estamos em uma/ em um tempo... em tempos que a questão do espanhol éh... está bem complicada né... eu lembro que durante minha graduação, nos estágios e até no próprio pibid eu pude ver que... éh... já havia uma tentativa de/de tirar o espanhol da/das escolas públicas porque ah... eu lembro que a gente primeiro era no sexto horário, depois ficou contraturno, e a maioria dos alunos de escola pública... ou eles fazem algum... éh... ou eles trabalham ou eles tem cursos né... preparatórios e cursos técnicos para já entrar numa/ no/ no mercado de trabalho, então assim... isso fez com que a gente/ com que o número de alunos fosse reduzido. Hoje também nas escolas públicas né... hoje também eu já vejo uma redução enorme de escolas particulares tirando o espanhol do/do currículo né... escolar, então acredito que é uma situação bastante complicada né... até porque a nova lei que foi ah... que foi criada, ela acabou tirando a obrigatoriedade do espanhol, que... a Lei 11. 161, ela, ah... tinha né... o espanhol né...como uma/ uma disciplina obrigatória no ensino médio e facultativa no ensino fundamental, então ah... gente está passando por u/ por um período complicado né... eh... torcendo para que esse futuro mude né... para que a gente ah... mostre a importância que o espanhol tem né... até porque o contato com dos/ dos países aqui latinos né..., hispanohablantes com o Brasil é muito grande e é muito enriquecedor eh... essa essa diversidade linguística né... é muito interessante eh... as condições, no momento, não estão tão favoráveis para o ensino da língua espanhola.

Bom... durante a minha experiência né... eu me sentia muito feliz por participar desse projeto... até porque como eu já falei... é... contribuía para/para a minha formação acadêmica como professora porque a todo momento a gente refletia sobre questões ah... problematizadoras né... referente à língua espanhola, eh.. ah... escola em que eu atuava ela éh... também reforçava e ah... apresentava reflexões e discussões éh...de temas muito importantes éh... da língua espanhola como a variação né..., ah... algumas questões gramaticais que não deixam de ser importantes né... éh... para os alunos e até para a formação né... então eu acredito que/que era muito enriquecedor os projetos tanto quanto a gente estava nas reuniões do Pibid, quanto/quanto como na atuação na escola campo eh...as duas formas contribuíram bastante assim... como...na formação e na identidade né... de ser professor.

Bom... o que mais me chamava a atenção... eram as atividades que a gente... desenvolvia na/nas escolas né... atividades de cunho éh... cultural, artístico, musical e teatral eh... que eu acho que enriqueceu muito a cultura, a/a língua né..., tivemos projetos também que/que... tinham como foco né... a reflexão de um filme ... éh...eu gostava muito das atividades em si, dos ah... painéis né... com temas que a gente tinha que desenvolver éh...semanalmente nas escolas, éh.. então eu acho que as atividades assim... que foram propostas né..., durante a minha/ a minha participação no Pibid, era o que eu mais gostava assim... de/de éh... de desenvolver né... aqueles projetos.

Bom... o que eu menos gostava... acredito que muitas vezes éh... o contexto da escola não estava tão unido, por exemplo, a coordenação às vezes não éh... colaborava com algumas atividades éh...desenvolvidas do subprojeto pibid, algumas atividades nossas até... foram canceladas por com de alguns ah... de alguns... de algumas dificuldades com a coordenação, também acredito que... ah... às vezes o/o pibidiano não pode ter muita voz, assim... não pode dar muitas sugestões em alguns/ em alguns temas, que... a professora da escola campo... algumas vezes não dá /não dá voz à criatividade e ao desenvolvimento do aluno, eu acho que às vezes eles cortam assim... esse desenvolvimento.

Bom... acredito que... como já foi mencionado anteriormente né... o contexto atual do espanhol ele está ah... crítico, complicado, éh... acredito que... nos contextos de ensino regular, o espanhol, ele pode ter uma redução né...de/de professores, de profissionais dessa área, assim como... já vi algumas... escolas particulares reduzirem né... o número de professores de língua espanhola... éh... também acredito que o/o público né... possa ser que no contexto público/ possa ser que as escolas... elas diminuam né... concursos para essa área, eh...assim como também pode ocorrer nas universidades né... essa redução de concursos para profissionais da área de língua espanhola. A minha participação... olha... éh... eu sempre tentei ser muito ativa na/no Pibid Espanhol, no subprojeto né... de língua espanhola, mas acredito que algumas vezes eu deixei/deixei a desejar... né..., éh... pode ser assim... porque eu percebi que muito... havia muitos faltosos e eu estava vendo que eu estava tendo um desgaste né...porque eu já estava no final do curso e estava pra apresentar TCC, e... estava procurando também mestrado né..., desenvolvendo alguns projetos para tentar o mestrado e eu via que muita gente que... que ainda estava nos anos iniciais... não dava tanto valor e... talvez por isso eu me perdi um pouco, eu poderia ter sido mais ativa sem se importar com essas questões... de desgaste mas o que eu pude fazer para colaborar durante... a minha participação, eu colaborei, eu..., ajudava sempre nos projetos, fazia né.... os artigos juntamente com meus colegas, desenvolvia os projetos, então eu acredito assim... tem algumas falhas sim... é.. da minha participação né... que eu poderia ser mais participativa ainda..., mas acredito que , na medida do possível, eu fui uma... uma aluna muito ativa, que sempre estava presente nas reuniões, tanto da/ com a coordenadora quanto da professora, quanto nas reuniões da professora da escola campo e nos projetos a serem desenvolvidos.

Bom... como já mencionando anteriormente, eu visualizo a língua espanhola éh... como uma língua muito rica éh...culturalmente, linguisticamente, historicamente que tem suas éh...suas diferenças, mas também tem muitas semelhanças com o contexto do Brasil e atualmente éh... eu vejo essa dificuldade, há uma complicação... né..., uma vez que a lei 11. 161 ela foi/éh... foi... retirada né... retiraram a obrigatoriedade do espanhol... nas escolas, eh...então... eu sinto isso... que... apesar de ser uma língua culturalmente muito rica, que tem temas e questões muito ricas para serem abordadas... ah...está passando por um/um... processo complicado aqui no Brasil.

Éh... teve algumas atividades que me marcaram durante éh... esse... tempo que eu fiquei no Pibid, uma delas foi uma atividade inicial né... da escolha dos materiais didáticos, onde... a professora...

[Digite aqui]

da escola campo, ela... juntamente né... com os outros pibidianos, ela foi destacando o porquê de escolher tal material didático, e a gente pode participar dessa escolha, éh... então levou em conta éh...as atividades do material didático, éh... o contexto escolar né..., os alunos eh... foi muito interessante ... porque a gente pode participar de uma atividade importante né... tanto para a escola, quanto para o contexto escolar quanto para os alunos. Outra atividade também que foi bastante interessante, foi ah... do filme que a gente pode passar para os alunos da escola éh... e desse filme/ e a partir desse filme surgirão debates sobre/ sobre/sobre as cenas, sobre algumas questões importantes do filme. Éh...Lembro também uma atividade cultural onde a gente levou uma dançarina éh... de tango para escola né... uma exposição e... os alunos ficaram MUITO inquietos e impressionados assim... com / com a dança, com a música, o que foi bastante interessante porque éh... chamou bastante/chamou a atenção dos alunos é eh... outras atividades éh...culturais realizadas né... a gente realizou atividades sobre música, sobre poemas, éh... sobre a arte que foram bastante interessantes para os alunos.

O Pibid Espanhol... ele sempre tentou propiciar aos seus pibidianos, ah..muitas atividades lúdicas, muitas atividades ah... condizentes à disciplina que os estudantes estavam tendo, na educação básica, éh... uma dessas atividades eram as atividades de películas... onde os pibidianos apresentavam películas né... cortometraje ah... para os estudantes, antes dessas atividades serem apresentadas, sempre apresentávamos no próprio grupo do Pibid espanhol ah... com justificativa, com objetivo... né...porque cada filme tentava se adequar aquela realidade escolar, e éh... foi muito interessante esse projeto de cinema. Também tivemos os projetos culturais, linguístico-culturais, onde conseguimos realizar uma palestra com um peruano... na escola em que estávamos ah...fazendo o Pibid, a gente sempre em diálogo com a professora coordenadora do Pibid de espanhol... a gente sempre tentava trazer projetos e atividades que chamassem a atenção desses alunos... nas escolas.

Éh... com relação à professora da escola campo, as atividades eram sempre dialogadas... entre as professoras da escola campo, a professora coordenadora do Pibid e os pibidianos, e eram bastante interessantes esses diálogos para as atividades éh... se enriquecerem... ah... tivemos atividades mostrando, apresentando ah...a cultura né..., em uma das apresentações da escola...a gente apresentou uma dança de tango, éh.. a gente apresentou também éh... temas relevantes para a construção do ser humano, como eu lembro que a gente fez atividades do dia da consciência negra, fizemos atividades... culturais, linguístico-culturais, fizemos atividades mais lúdicas éh... em torno do cinema, em torno das músicas, em torno de poesias, sempre tentando chamar a atenção do aluno para as atividades apresentadas.

Éh...O Pibid também ele é muito importante porque além de a gente estar dentro dessa prática, os pibidianos, eles também recebem o conhecimento dessa prática né..., os congressos envolvendo o Pibid, as palestras, os seminários eles são muito importantes para a construção éh... profissional, para a construção educacional, para a questão linguística ah... dos aprendizes, dos pibidianos, então assim... a gente ah...ouvia palestrantes excepcionais sempre eram... ah... teóricos importantes... éh...na educação... no âmbito da educação, no âmbito do espanhol, éh... também as apresentações que tinham de trabalhos que envolviam a educação, que envolviam a ludicidade, que envolviam a questão mais gramatical, era importante para a gente ter essa troca de ideia, essa troca de conhecimentos, então acredito que esses seminários, esses congressos... são muito importantes para o crescimento profissional do pibidiano.

Acredito que... tem várias questões primordiais... para... o pibidiano levar consigo, uma delas é a questão crítica da escola, da realidade, do contexto... sócio-histórico em que a escola está né... então... não só na escola... mas ter esse pensamento crítico também das atividades que vai fornecer para os alunos, éh... estar aberto aos novos conhecimentos que você vai, que serão apresentados para você/ para nós, porque a todo momento o Pibid, ele tenta ah...fazer com que os alunos internalizem algumas questões primordiais da educação né..., as aprendizagens, éh... o/as atividades.. como por meio dos debates, dos diálogos, então é muito importante éh...o aluno... ele ter esse senso crítico da educação.

Acredito que o espanhol esteja passando por um momento delicado nas escolas, éh... eu lembro que em 2014, 2015... a gente já estava passando por esse momento delicado lá em Minas Gerais, quando... o espanhol era ofertado no contraturno e ele não tinha essa obrigatoriedade, agora que a lei 11.161 foi revogada né... ou seja, o espanhol não tem mais essa obrigatoriedade de ser

ofertado, éh... acredito que é uma língua muito importante, que... éh... não é só os estados fronteiriços que tem contato ela, mas acredito que todo o Brasil já tem esse contato né..., com essa língua... que são dos nossos países próximos... né...onde tem as semelhanças, tem as diferenças... e é importante que os alunos ah... vejam esse contexto dos nossos vizinhos, esse contexto social, político e histórico que não é muito diferente do nosso... por isso acredito SIM que nós professores de espanhol devemos lutar para essa obrigatoriedade seja... novamente colocada na nossa lei.

Bom... éh... eu acredito que o Pibid, ele... deve ser avaliado como um programa muuuuito importante para... os professores formadores éh... porque é nesse momento, além dos estágios supervisionados, é nesse momento que a gente pode estar dentro de uma escola de rede pública, é o momento em que a gente pode conhecer aquela realidade, conhecer os alunos, o contexto social, o contexto histórico da escola, das pessoas envolvidas na escola éh... e também ter essa preocupação com a educação em relação aos planos de aula, em relação aos planejamento, em relação ao projeto político pedagógico que é um projeto importante né... na gestão democrática da escola ... então acredito que o Pibid deve ser avaliado como um... programa muito importante para todas as pessoas que cursam éh... licenciaturas e... que... para expandir o seu conhecimento, expandir a sua prática, expandir o ensino, expandir a teoria prática éh...tem essa possibilidade de encontrar no Pibid... essa expansão... de conhecimento.

Bom... ser professor de língua/de língua espanhola pra mim éh... a minha maior felicidade... eu sempre quis ah... estar nessa área... ela é uma língua que sempre me chamou muita atenção éh... pela sua riqueza... éh...riqueza social, cultural, histórica, política... a parte econômica... éh... e eu sempre fiquei muito... HONRADA em poder mostrar para os meus alunos éh...tanto do Pibid como meus alunos de hoje, essa riqueza que os países ah... hispanohablantes possuem... né... às vezes eles ficam só em um país né..., mais propriamente dito, eles ficam só na Espanha, e quando a gente traz outros pontos culturais, outros pontos linguísticos, outros pontos sociais... a gente vê ah... a felicidade do conhecimento produzido ali... eh... acredito que ser professora de espanhol pra mim... é...eu me sinto/ a realização, exatamente, é a realização, minha realização pessoal.

Ai... eu fico muito triste né... porque como eu falei anteriormente é um programa que... auxilia muito no conhecimento, nessa expansão teórico-prático... né... ah...também contribui para o conhecimento profissional do aluno né..., para o educador por meio dos seminários, congressos, palestras com o nome do Pibid eh... é muito gratificante você estar inserido naquela área, você estar aprendendo naquela área , éh... e assim... saber que pode ocorrer o encerramento... éh... a gente fica triste com as próximas pessoas que poderiam também ter essa oportunidade e não vão ter; torço, torço muito para que isso não ocorra, de maneira alguma, porque é um programa extremamente importante, não somente para os pibidianos, mas também para os professores da escola campo que dialogam com a universidade, que dialogam com a teoria e que... são apresentadas ah... novas formas de se ensinar, novas visões de se ensinar com os jovens que estão saindo éh... do curso de licenciatura.