



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos de Linguagens

Maria Fernanda Lacerda de Oliveira

**EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM E MOTIVAÇÃO NA
FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE ESPANHOL:
os caminhos entre o aprender e o ensinar**

Belo Horizonte (MG)
2020

Maria Fernanda Lacerda de Oliveira

**EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM E MOTIVAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL
DO PROFESSOR DE ESPANHOL
os caminhos entre o aprender e o ensinar**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Estudos da Linguagem, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Tecnologia e Processos Discursivos

Orientador(a): Prof. Dr. Vicente Aguiar Parreiras

**Belo Horizonte (MG)
2020**

O48e Oliveira, Maria Fernanda Lacerda de.
Experiências de aprendizagem e motivação na formação inicial do professor de espanhol : os caminhos entre o aprender e o ensinar / Maria Fernanda Lacerda de Oliveira. – 2020.
173 f. : il.

Orientador: Vicente Aguiar Parreiras

Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, 2020.

Bibliografia.

1. Aprendizagem - Experiências. 2. Língua espanhola. 3. Formação de professores. 4. Motivação. I. Parreiras, Vicente Aguiar. II. Título.

CDD: 370.71

Maria Fernanda Lacerda de Oliveira

**EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM E MOTIVAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL
DO PROFESSOR DE ESPANHOL: os caminhos entre o aprender e o ensinar**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens – Posling, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, em 10 de dezembro de 2020, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagem, aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Vicente Aguiar Parreiras- CEFET/MG - Orientador

Profa. Dra. Luciana Aparecida Silva de Azeredo - CEFET/MG

Profa. Dra. Sheilla Andrade de Souza - IFMG

Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva- CEFET/MG
(Suplente)

À minha mãe, Antônia Lacerda (*in memoriam*), ao meu pai, Valdir Martins, ao meu esposo, Amilton Maia, aos meus filhos, Ananda e Benício, à minha irmã, Maria Antonieta, e aos meus sobrinhos, Millena e Erick, minhas fontes de inspiração para todos os dias!

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida.

À minha mãe, Antônia (*in memoriam*), exemplo de força, sabedoria e amor em toda a minha vida e que continua sendo uma das mais importantes forças que me motiva a seguir em frente com os estudos e com o mestrado. Ao meu pai, Valdir, pelo amor, cumplicidade e exemplo de trabalho e simplicidade. À minha irmã, Maria Antonieta, que, com sua delicadeza e meiguice, de longe ou de perto, sempre me incentivou a batalhar pelos meus sonhos por mais loucos que às vezes parecessem.

Ao meu esposo, Amilton Maia, com quem aprendi a trocar a sandália de salto e calçar a botina para levar a vida mais leve e alegre; exemplo de pai, filho, esposo e, acima de tudo, de superação. Meu mestre zootecnista preferido! Companheiro e cúmplice inseparável mesmo nas viagens e madrugadas de estudo e escrita; sempre sentado numa cadeira ao lado esperando a hora de ir dormir.

Aos meus filhos, Ananda e Benício, que representam a “Boniteza de um sonho”, nas palavras do Moacir Gadotti. Minhas bonitezas que me ensinam a cada dia que vale a pena seguir lutando, sempre com um sorriso no rosto, tentando compreender as minhas ausências durante as viagens e os estudos, e com quem compartilho a minha paixão pelo conhecimento, pela aprendizagem e pela leitura.

Ao meu orientador, professor Doutor Vicente Parreiras, pela paciência e pelos ensinamentos. Você é um exemplo de que a academia pode ser mais humana! Um orientador e amigo que levo para a vida.

Aos professores da banca, professora Doutora Luciana Aparecida Silva de Azeredo, professor Doutor Renato Caixeta e professora Doutora Sheila Andrade de Souza por aceitarem participar da banca de defesa desta minha pesquisa.

À minha grande amiga e companheira de pesquisa e estudos, Rosilene dos Anjos Sant’Ana, quem me apresentou o Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET-MG – e o Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens – POSLING – durante nossas conversas e projetos.

Aos colegas e amigos que o mestrado me deu, em especial ao Mateus Esteves, à Josimar Gonçalves Ribeiro e à Sílvia Osória Silveira pelo acolhimento com suas amigas e,

inclusive, abrindo as portas de suas casas, durante esses anos de estudo. Desejo que as portas da nossa amizade não se fechem nunca.

Aos colegas do INFORTEC, pelos momentos de partilha de experiências e conhecimentos sempre muito enriquecedores. Aprendo muito com cada um de vocês. Em especial à Silvane Gomes, que tem sido luz no meu caminho nos momentos mais difíceis, desde a primeira disciplina isolada que me propus a cursar.

Ao CEFET-MG e ao POSLING, por abrirem as portas para que eu pudesse aprender e desenvolver não só meu projeto de mestrado, mas meu projeto de vida.

À Daiane, Eleni, Raquel, amigas (irmãs de coração, não é mesmo, Raquel?) que o Espanhol me proporcionou, sempre dispostas a ajudar e a conversar.

À Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, instituição coparticipante, por permitir a execução da pesquisa.

Aos estudantes da licenciatura em Letras/Espanhol, participantes da pesquisa, pela disponibilidade em compartilhar suas histórias de vida e de aprendizagem, com as quais muito aprendi.

Aos meus colegas de trabalho da escola CEC Diocesano, por contribuírem para o meu crescimento pessoal e profissional e me fazerem acreditar que ainda se pode lutar pela educação.

Aos meus colegas professores de Espanhol, cada pesquisa que envolve o Espanhol é um ato de luta e resistência, e espero que isso se torne vivo e presente nesta dissertação. Agradecimento em especial aos professores do Núcleo de Professores de Espanhol de Montes Claros pela partilha de ideias e conhecimentos. Agradeço especialmente à Jacqueline Ribeiro pela partilha de conhecimentos e escritas sobre motivação, que muito contribuíram para este trabalho.

À Verlaine, minha querida professora de Inglês e hoje amiga e colega de trabalho, que, desde os meus 15 anos, acreditou e me fez descobrir que tenho potencial para estudar, aprender e desbravar o mundo. À Daniela Rodrigues (Dani), minha amiga e colega poeta, que com seu jeito sempre delicado e sensível de ver a vida, me mostrou que é possível fazer como Drummond e tirar as pedras do meio do caminho e seguir em frente; sempre com muita leveza e poesia.

Aos amigos do grupo de casais Unidos por Deus, pelo carinho de sempre, o que me ajudou ter fé e esperança em dias melhores para nossas vidas.

Aos meus alunos de espanhol da educação básica e da graduação – fontes de inspiração para esta pesquisa e que me fazem ter vitalidade para resistir e persistir com e na língua espanhola.

Aos motoristas das empresas de ônibus que me conduziram nos quase 1400 km de viagem semanais ao longo desses dois anos; aos funcionários dos guichês e das rodoviárias, sempre tão cordiais e que se acostumaram a me ver e partilhar histórias de vida ali todas as semanas; e também aos passageiros que nas rodoviárias se encontravam e se sentavam ao meu lado, aguçados pela curiosidade em saber o quê que uma moça lia às 5h da manhã naquele local, frio e barulhento – obrigada por compartilharem comigo suas narrativas de vida nas muitas idas e vindas. Foram essenciais para o meu crescimento e superação pessoal, refletidos nesta pesquisa.

Mesmo com as viagens interrompidas pela quarentena instaurada e o distanciamento social, nunca deixei de me conduzir todas as semanas, embora mentalmente, 1400 km e pensar em todas as experiências vividas. Experiências de vida... experiências de aprendizagem entre os caminhos que nos levam a ensinar, mas, sobretudo a aprender!

Meu coração pulsa GRATIDÃO!

*Los científicos dicen que estamos hechos de átomos,
pero un pajarito me contó que estamos hechos de historias.*

Eduardo Galeano

RESUMO

As discussões em torno da educação em relação ao processo de aprendizagem de línguas têm sido constantes. E não é diferente quando se trata da aprendizagem de espanhol em cursos de licenciatura em Letras/Espanhol. São diversos os questionamentos de futuros professores sobre como proceder em sala de aula para que seus alunos queiram aprender e realmente aprendam. Além disso, entendendo a formação inicial como um processo reflexivo, permeado por diversas experiências vivenciadas ao longo do curso, faz-se necessário esclarecer quais são as experiências de aprendizagem na licenciatura que influenciam a motivação para aprender espanhol e para ser professor do estudante de Letras/Espanhol. A partir disso, esta investigação de mestrado teve como objetivo entender como as experiências de aprendizagem influenciam a motivação dos licenciandos em Letras/Espanhol de uma universidade pública, fundamentado teoricamente, principalmente nos estudos de Dörnyei (2018, 2014, 2008, 2001), Dörnyei e Kubanyiova (2014), Kubanyiova (2009), Williams e Burden (1999) sobre motivação e ensino de línguas; nos trabalhos de Almeida Filho (2015, 2014, 2004, 2000) sobre formação de professores; e nas pesquisas de Miccolli (2014, 2007) a respeito das experiências de aprendizagem. Sendo assim, esta pesquisa qualitativa, naturalista e fenomenológica, caracteriza-se como um estudo de caso de cunho etnográfico. A pesquisa foi conduzida com licenciandos em Letras/Espanhol da Universidade Estadual de Montes Claros, que contribuíram para a composição do *corpus* de pesquisa, em duas etapas de coleta dos dados: Primeira etapa - Questionário objetivo sobre o perfil do participante; Segunda etapa – Texto norteador para conduzir o licenciando a refletir sobre sua história e experiências de vida por meio de uma narrativa escrita. A organização, o tratamento e a análise das informações coletadas foram realizados por meio das técnicas da Análise de Conteúdo, principalmente com base nas técnicas propostas por Laurence Bardin (2016). Posterior a essas etapas foi realizada a inferência e análise de maneira comparativa dos dados coletados dos participantes das turmas a fim de se comparar a influência das experiências de aprendizagem e formação inicial entre os grupos selecionados para coleta a partir dos significados atribuídos pelos participantes representados em suas respostas. Os dados analisados permitiram concluir que as perspectivas profissionais podem ser influenciadas por fatores internos ao estudante e à língua, bem como por fatores externos como o contexto social, cultural, político, econômico, familiar e todo o entorno de aprendizagem, a interação entre professores e colegas, e os

objetivos iniciais ao ingressar no curso. Por outro lado, os fatores motivacionais podem ser influenciados também por concepções a respeito da carreira profissional e toda a projeção de experiências futuras que demonstrem em suas intenções, vontades, necessidades e desejos. As conclusões expostas denotam que as experiências de aprendizagem da língua e o processo de formação de professores de espanhol envolvem a mescla de desejos, pensamentos, emoções que repercutem de diferentes formas na motivação desses estudantes.

Palavras-chave: Experiências de aprendizagem. Língua Espanhola. Formação do professor. Motivação.

ABSTRACT

Discussions about education regarding the language learning process have been constant. And it is no different when it comes to learning Spanish in degree courses in Letters/Spanish. There are several questions from future teachers about how to proceed in the classroom so that their students want to learn and really learn. Furthermore, understanding the initial training as a reflective process, permeated by several experiences experienced throughout the course, it is necessary to clarify which learning experiences in the undergraduate course that influence the motivation to learn Spanish and to be a teacher of the Student of Letters/Spanish. From this, this master's research aimed to understand how learning experiences influence the motivation of graduates in Letters/Spanish of a public university, theoretically based mainly on the studies by Dörnyei (2018, 2014, 2008, 2001), Dörnyei and Kubanyiova (2014), Kubanyiova (2009), Williams and Burden (1999) about motivation and language teaching; in the studies of Almeida Filho (2015, 2014, 2004, 2000) on teacher training; and Miccolli's research (2014, 2007) on learning experiences. Thus, this qualitative, naturalistic and phenomenological research is characterized as an ethnographic case study. The research was conducted with graduates in Letters/Spanish from a university in the state of Minas Gerais, who contributed to the composition of research *corpus*, in two stages of data collection: First stage - objective questionnaire about the participant's profile; Second stage - Guiding Text to lead the graduate to reflect on his history and life experiences through a written narrative. The organization, treatment and analysis of the data collected were developed based on the Content Analysis, mainly based on the techniques proposed by Laurence Bardin (2016). After these steps, the data collected from the participants of the classes were inferred and analyzed in a comparative way in order to compare the influence of learning experiences and initial formation among the groups selected for collection based on the meanings attributed by the participants represented in their responses. The data analyzed allowed to conclude that the professional perspectives can be influenced by internal factors to the student and the language, as well as for external factors as the social, cultural, political, economic, familiar context and the whole learning environment, the initial interaction between professors and colleagues, and the initial objectives when entering the course. On the other hand, motivational factors can also be influenced by these conceptions regarding the

professional career and all the projection of future experiences that demonstrate in their intentions, wishes, needs and desires. The conclusions presented denote that the language learning experiences and the process of training Spanish teachers involve the mixing of desires, thoughts, emotions that have different effects on the motivation of these students.

Keywords: Learning experiences. Spanish Language. Teacher training. Motivation.

LISTA DE TABELAS

TABELA 01	- Estudantes participantes da pesquisa	69
TABELA 02	- Organização e tabulação dos dados coletados	77
TABELA 03	- Disciplinas relacionadas à formação linguístico-comunicativa em língua espanhola	81
TABELA 04	- Disciplinas relacionadas à formação pedagógica	81
TABELA 05	- Frequência das unidades de registro por participante	86
TABELA 06	- Frequência das unidades de registro por categoria	86
TABELA 07	- Número de excertos por tema na categoria C4	105
TABELA 08	- Distribuição dos fatores motivacionais e temas originados da categorização dos dados.....	116

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01	- Fatores internos que podem influenciar a motivação de acordo com Williams e Burden (1999).....	40
QUADRO 02	- Fatores externos que podem influenciar a motivação de acordo com Williams e Burden (1999).....	41
QUADRO 03	- Níveis de aprendizagem de Dörnyei	41
QUADRO 04	- Taxonomia de experiências de estudantes proposta e revisada por Miccoli (2007)	59
QUADRO 05	- Temas emergidos da codificação das unidades de registro	82
QUADRO 06	- Categorias definidas e significados para a pesquisa	84
QUADRO 07	- Categorias e temas definidos para análise	85
QUADRO 08	- Primeiras Experiências de ensinar/docentes	93
QUADRO 09	- Experiências e Estratégias Negativas e/ou que Desmotivam para a aprendizagem	106
QUADRO 10	- T31 - Motivos para a escolha do curso – Questionário	116

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- C - Categorias
- CEFET-
MG - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
- COVID-19 - Corona Vírus Disease - 2019 (nome oficial da doença provocada pelo coronavírus, que surgiu em dezembro de 2019, na China, e se disseminou mundialmente)
- E - Estudante (por exemplo: 4E1, 6E2, etc.)
- LE - Língua Estrangeira
- NAP - Núcleo de Atividades para a Promoção da Cidadania
- PAES - Programa de Avaliação Seriada de Acesso ao Ensino Superior
- PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
- T - Temas
- TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- Unimontes - Universidade Estadual de Montes Claros

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	Contextualização do estudo	17
1.2	Justificativa	20
1.3	Definição do problema de pesquisa	25
1.4	Objetivos	25
1.4.1	Geral.....	25
1.4.2	Específicos	25
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	27
2.1	Motivação e ensino e aprendizagem de línguas.....	29
2.1.1	Os fatores motivacionais e a aprendizagem de línguas	34
2.2	O processo de formação inicial de professores de línguas estrangeiras	46
2.3	Experiências de aprendizagem e o processo de formação pessoal e profissional..	56
3	METODOLOGIA	63
3.1	Caracterização da pesquisa	63
3.2	Constituição da amostra e do <i>corpus</i> de pesquisa.....	66
3.3	Estudantes participantes da pesquisa e o contexto investigado	68
3.4	Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados	70
3.5	Procedimentos para a Análise dos Dados	75
3.6	Questões Éticas	78
4	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	80
4.1	Análise do Questionário Perfil do Participante	80
4.2	Codificação e categorização dos dados.....	82
4.3	Enumeração das unidades registro.....	86
4.4	Análise das categorias – Inferência e interpretação dos dados	87
4.4.1	C1- Importância das experiências	87

4.4.2	C2- Experiências ao longo da vida.....	89
4.4.3	C3- Experiências sobre ensinar	92
4.4.4	C4- Experiências sobre aprender.....	99
4.4.5	C5- Fatores motivacionais.....	115
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
5.1	Retomando os objetivos e perguntas de pesquisa	138
5.2	Implicações da pesquisa	143
5.3	Limitações do estudo.....	145
5.4	Sugestões para pesquisas futuras e considerações finais.....	145
6	REFERÊNCIAS	147
7	APÊNDICES.....	156
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	156
	APÊNDICE B - TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA.....	160
	APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO - PERFIL DO PARTICIPANTE	163
	APÊNDICE D - NARRATIVA DE EXPERIÊNCIAS.....	164
8	ANEXOS	166
	ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA INSTITUIÇÃO PROPONENTE.....	166
	ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE.....	170

1. INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização do estudo

A pesquisa que desenvolvi se insere no tema motivação e formação do professor de língua espanhola. Este tema se inclui, ainda, no campo de estudo da Linguística Aplicada, voltada para o ensino e a aprendizagem de línguas. Além disso, abarca conhecimentos oriundos da Psicologia, mais especificamente, da psicologia da aprendizagem, numa visão cognitivista e socioconstrutivista, principalmente; assim como conhecimentos da área da Educação/Pedagogia, no que tange a formação de professores.

A conjugação das três áreas dentro da temática abordada possibilita o desenvolvimento de pesquisas tais como: os processos de ensino de língua espanhola na formação de professores, bem como os processos de aprendizagem; a motivação e a construção da identidade profissional; a motivação e os saberes pedagógicos dos futuros professores de língua espanhola; a motivação associada à formação inicial e/ou continuada dos professores; estratégias motivacionais para a aprendizagem de língua espanhola; estratégias motivacionais para a formação profissional; as tecnologias associadas à formação do professor e a motivação, a relação entre crenças e motivação no processo de ensino e aprendizagem, e na formação do professor; as experiências de formação com relação à língua estrangeira bem como as experiências de formação profissional, dentre outros assuntos que podem ser abordados.

A temática da motivação tem sido estudada e pesquisada em diversos âmbitos da nossa vida, como a social, profissional e acadêmica. As pesquisas sobre motivação no âmbito acadêmico, no entanto, se voltam, em grande parte para investigações em torno de estratégias de ensino¹ que possam melhorar a aprendizagem de alunos de educação básica, inclusive com relação ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras, como os estudos de Callegari (2008) ao analisar estratégias e uma proposta de intervenção em Centro de Línguas de São Paulo e sua influência na motivação. Nessa mesma linha encontra-se a pesquisa de Ramajo Cuesta (2008). Bellini (2018) realizou uma pesquisa ação cujo objetivo era identificar estratégias motivacionais nas aulas de espanhol para adolescentes. Nessa mesma temática,

¹ Estratégias de ensino são entendidas aqui como técnicas e práticas desenvolvidas pelo professor para ensinar.

Morais (2017) investigou a formação cidadã de estudantes por meio da aprendizagem significativa da língua espanhola, observando fatores afetivos relacionados à aprendizagem.

Quando se trata da formação de professores de línguas, os assuntos mais abordados são a motivação e a formação continuada, como os trabalhos de Souza (2017), ao analisar um curso de formação continuada de professores de espanhol e de Souza (2019) que identificou, em sua pesquisa, relação entre as crenças, a motivação e o agenciamento político de professores de espanhol do norte de Minas Gerais por meio de uma comunidade de prática.

No entanto, escassas pesquisas têm investigado as experiências de aprendizagem de professores de língua espanhola em formação inicial, como a de Souza (2013) que buscou mapear e analisar as competências de professores em formação de um programa de formação de professores de espanhol. Por sua vez, Fiuza (2013) analisou os caminhos formais e não-formais de formação de professores de espanhol por meio de suas histórias de vida. Outro assunto também pouco recorrente nas pesquisas é a influência das experiências na motivação dos futuros profissionais de língua estrangeira, mais especificamente de língua espanhola, que aparece em trabalhos monográficos como os de Carreiro (2014) ao propor reflexões sobre a formação de professores de espanhol em uma universidade da Paraíba. Quando se aborda a motivação desses futuros profissionais, isso diz respeito à aprendizagem da língua e à maneira como isso pode influenciar as suas perspectivas e expectativas profissionais como professor de língua espanhola.

Desta forma, a influência das experiências de aprendizagem na motivação do professor de língua espanhola em formação conforma o objeto da pesquisa desenvolvida.

A partir disso, cabe observar a problemática em torno do assunto, uma vez que a formação de professores de língua espanhola insere-se num contexto de desvalorização e desencanto com as licenciaturas, principalmente da língua estrangeira mencionada. Essa desvalorização diz respeito às políticas educacionais e linguísticas definidas no Brasil em função da revogação, em 2017, da lei que tornava obrigatória a oferta da língua no Ensino Médio brasileiro (Lei 11.161/2005), e à falta de apoio a políticas públicas e iniciativas para a implementação da lei e difusão do ensino da língua no país.²

² Sobre a temática das políticas linguísticas relacionadas ao ensino da língua espanhola no Brasil recomenda-se a leitura dos trabalhos de Paraquett e Silva Junior (2019), “O cenário escolar e acadêmico do Brasil antes e depois da ‘Lei do Espanhol’”, e de Rodrigues (2016), “Vão as leis onde querem os reis: antecedentes da Lei 11.161/2005”, dentre outros trabalhos desses mesmos autores.

Os cursos de licenciatura em Espanhol se viram diante de uma redução no número de alunos, bem como da descrença dos licenciandos com relação às suas expectativas profissionais, como vivencio em minha experiência enquanto professora formadora. Com isso, muitos licenciandos ingressam no curso por motivos diversos (formação em nível superior para concursos, não aprovação em outro curso desejado, acesso ao meio universitário) que não o ser professor, o que pode fazer com que muitos não sigam a carreira docente ao final do curso.

Soma-se a essas razões o atual contexto vivenciado por esta pesquisadora: no momento leciono em curso de formação inicial de professores de língua espanhola em uma universidade estadual no norte de Minas Gerais e experiencio a evasão de alunos dos cursos de licenciatura, mais especificamente, Letras/Espanhol, e a falta de interesse em estudar e aprender a língua, para ser proficiente nela e, futuramente, atuar como professor.

Nesse sentido, questionamentos começaram a ser levantados, revisitando minha trajetória educacional, desde a graduação, e as experiências linguísticas e pedagógicas que ali vivenciei, e que contribuíram positiva ou negativamente para a construção da minha perspectiva enquanto estudante e profissional de línguas estrangeiras.

À problemática em questão, pode-se unir a desmotivação desses acadêmicos durante o curso, minimizando o esforço em aprender a língua, influenciados pela falta de uma perspectiva de trabalho futuro na área em estudo, assim como por experiências formativas que tampouco contribuam para a construção dessas perspectivas profissionais, pois, mesmo antes da lei 11.161/2005, se formavam professores de língua espanhola e muitos desses conseguiam se tornar docentes, fato este vivenciado pela pesquisadora durante a graduação em Letras/Espanhol no período de 2005 a 2009. Isso significa que existiam, sim, perspectivas profissionais que iam além da questão política que envolvia a difusão da língua no ensino brasileiro. É claro que, antes da lei, a maioria das instituições que tinham o espanhol nos seus currículos eram as escolas privadas e os cursos de idiomas. E, da mesma maneira, se licenciavam profissionais de língua espanhola. Diante disso, ficam algumas perguntas: O que aconteceu? Ou o que vem acontecendo? O que tem interferido na formação linguística e pedagógica desse profissional? O que o tem motivado ou desmotivado? Quais e como têm sido as experiências de aprendizagem e formação na língua que têm influenciado esse futuro profissional? Tais questionamentos contribuíram para a formulação do problema.

Diante desse contexto, define-se como pergunta de pesquisa: Quais são as experiências de aprendizagem, inclusive na licenciatura, que influenciam a motivação ou a desmotivação do estudante de Letras/Espanhol para aprender a língua e para ser professor? Consoante a essa pergunta, compõem-se como perguntas decorrentes: - De que maneira as experiências educativas ao longo da vida e no curso de licenciatura influenciam as expectativas do futuro professor de língua estrangeira? - Quais fatores intrínsecos e extrínsecos influenciam (n)as perspectivas de aprendizagem dos futuros professores? - Como as experiências educativas³ podem contribuir para a aprendizagem de espanhol e para a construção de perspectivas profissionais dos licenciandos?

1.2 Justificativa

As discussões em torno da educação em relação ao processo de aprendizagem têm sido constantes. E não é diferente quando se trata da aprendizagem de espanhol em cursos de licenciatura em Letras/Espanhol. São diversos os questionamentos de futuros professores sobre como proceder em sala de aula para que seus alunos queiram aprender e realmente aprendam. Ou seja, como criar pontes entre a teoria aprendida durante a graduação e a prática, transformando crenças (BARCELOS, 2007, 2004; BOMFIM; CONCEIÇÃO, 2009; MICCOLI, 2010; SILVA, 2010) e valores que possuem como alunos em futuras ações como docentes (FERNÁNDEZ, S., 2005).

A isso, une-se a desvalorização do educador enquanto profissional, o que dificulta a formação de professores críticos e reflexivos nas instituições de ensino superior (cf. CAVALCANTI; MOITA LOPES, 1991; ALMEIDA FILHO, 1995; ALVAREZ, 2007; FÉLIX, 2009). Formar professor vai muito além de treinar o aluno⁴ para apenas transmitir conteúdos com técnicas e métodos treinados como se pensava na visão da educação tecnicista. Trata-se de construir ao longo da licenciatura, e mesmo depois, a competência profissional⁵

³ Entende-se aqui por experiências educativas, aquelas vivenciadas ao longo de sua trajetória educacional, principalmente na educação formal ou escolar.

⁴ Paulo Freire em seu livro *Pedagogia da autonomia* (1996, p. 15-17) também insiste que *formar* vai muito mais além do que *treinar* um aluno para o domínio de habilidades. E amplia afirmando que o “preparo científico” do professor “deve coincidir com sua retidão ética”, ao que acrescenta, respeito aos outros, capacidade de viver e de aprender com o diferente. Esse pensamento de Freire complementa a questão da formação contínua e da interação para a aprendizagem da língua e da formação do professor de línguas.

⁵ Segundo Almeida Filho (2014; 2004), a competência profissional é considerada como uma capacidade macro-sistêmica que engloba o desenvolvimento de outras competências, tais como: a linguístico-comunicativa, a

do professor de língua espanhola, considerando a formação como um processo contínuo (FERNÁNDEZ, S., 2005; ALMEIDA FILHO, 2014), e influenciado por diversos fatores tais como o domínio da língua e da “ação pedagógica necessária para fazer a aprendizagem da língua acontecer na sala de aula”, ou seja, conhecimento da língua e da metodologia (LEFFA, 2008, p. 334).

A construção desses conhecimentos e competências do professor se dá por meio da interação entre os instrumentos e os processos de significação na aprendizagem da língua e da profissão, como aponta Castro (2008, p. 293), considerando a competência como uma construção não-linear e interacional numa perspectiva vygotskiana e que acontece “à medida que os novos significados se incorporam ao pensamento do aprendiz e lhe possibilitam rever, redefinir e reorganizar os conhecimentos antigos em novos agrupamentos”.

Defende-se que o professor de língua estrangeira (LE) em formação inicial deve ser estimulado com relação ao seu anseio e à tomada de consciência sobre uma perspectiva profissional concreta para que sua formação seja significativa para si, bem como para sua atuação profissional. Do contrário, a carência de estímulos para o estudo e reflexão sobre seu papel em um curso de licenciatura pode afastar muitos alunos da vontade de atuar em sala de aula.

Nesse sentido, as experiências na língua, no estágio e nas disciplinas pedagógicas, e os fatores afetivos que circundam a aprendizagem exercem grande influência na motivação para a construção da competência profissional (ALMEIDA FILHO, 2014), além do desempenho enquanto aluno com relação ao domínio oral e escrito na língua espanhola (FERNÁNDEZ, F., 2005).

Nesse cenário, a investigação sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras tem crescido bastante nas últimas décadas no que concerne à aprendizagem e/ou aquisição da língua em si e os fatores afetivos que a perpassam (GARDNER *et al.*, 1997; WILLIAMS; BURDEN, 1999; DÖRNYEI, 2001; LORENZO BERGILLOS, 2005; ALONSO TAPIA; CATURLA FITA, 2006). No Brasil, a pesquisa e o ensino da língua espanhola haviam despertado especial interesse por parte dos professores e futuros professores em função da

implícita (natural), a teórica e a aplicada. Tais competências estão relacionadas ao conhecimento e uso da língua, às crenças, ao imaginário, às atitudes e às experiências adquiridas, às concepções teóricas sobre ensino e aprendizagem, e a vivência e a operacionalização desses conhecimentos. Em outras palavras, a competência profissional pode ser sintetizada como “a consciência que o professor deve ter de seu papel formador, profissional e político” (RODRIGUES, 2016, p. 29).

criação do Mercosul em 1991, do surgimento de grandes empresas de origem espanhola, estreitando os laços comerciais com a Espanha, como descreve Fernández, F. (2005), e da aplicação da Lei 11.161/2005⁶ que instituiu o espanhol como língua estrangeira moderna de oferta obrigatória pelas escolas, mas de matrícula facultativa para os alunos do Ensino Médio (LASECA, 2008).

No entanto, esse estímulo foi retirado em função da revogação da mencionada Lei devido à promulgação da Lei 13.415, de 2017, extinguindo a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola. Esse interesse pela língua espanhola fez com que professores de LE e pesquisadores voltassem a atenção para fatores afetivos relacionados ao ensino e à aprendizagem do aluno que se defronta com um novo idioma, o qual se estiver motivado poderá considerar a aprendizagem mais prazerosa e significativa, bem como sua atuação enquanto professor (ALONSO TAPIA; CATURLA FITA, 2006). De acordo com Almeida Filho (2015, p. 25), o processo de formação de professores conta com as “tradições de ensinar e de aprender línguas em que professores, aprendentes e terceiros se inscrevem”. Isso significa dizer que as experiências vivenciadas pelos professores em sua trajetória formativa com seus professores, com seus alunos e com outras pessoas significativas também podem influenciar e motivar a sua prática pedagógica.

A motivação é considerada um fator muito importante no processo de aprendizagem de uma pessoa, inclusive na aprendizagem de línguas estrangeiras. Embora pareça simples esclarecer o que seja motivação, criar estratégias motivadoras exige um conhecimento dos estilos de aprendizagem dos alunos para estimulá-los, de acordo com a forma como melhor aprendem. É necessário que o professor não somente ensine, mas também conheça como se desenvolve a aprendizagem do aluno, pois assim poderá ter condições para motivá-lo para a aprendizagem (WILLIAMS; BURDEN, 1999). Isso é importante para a aprendizagem de língua espanhola nos mais diversos contextos, inclusive na formação inicial de professores objeto desta pesquisa.

Nesse ínterim, os cursos de formação de professores têm sido objeto de estudo de diversos pesquisadores nos últimos anos (cf. VIEIRA-ABRAHÃO, 2009, 2002; ALMEIDA FILHO, 2012; LEFFA, 2016, 2008), revelando deficiências no ensino, na aprendizagem e na estrutura curricular, inclusive na formação de professores de língua estrangeira. Os problemas

⁶ Texto da lei disponível no endereço eletrônico: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm

na formação de professores são agravados principalmente pela falta de pensamento crítico por parte de muitos dos professores formadores e pela falta de motivação por parte dos acadêmicos em busca de soluções e inovações no ensino e na aprendizagem durante a licenciatura (CARREIRO, 2014).

Para desenvolver a motivação durante a sua formação docente e criar expectativas positivas no que diz respeito à sua atuação posterior, o acadêmico precisa ser capaz de agir de forma autônoma com relação a todo conhecimento e todos os saberes advindos de seus estudos universitários, por meio da transposição didática (DELAMOTTE-LEGRAND, 2002). Ou seja, precisa reconhecer-se como sujeito pesquisador em relação à língua espanhola e sentir-se seguro da sua capacidade de atuar como educador de uma língua estrangeira (CRISTÓVÃO, 2013). Essa motivação pode ser oriunda tanto de fatores internos inerentes à personalidade e aos objetivos do acadêmico como de fatores externos, relacionados ao meio social em que convive e adquire conhecimentos (WILLIAMS; BURDEN, 1999). Por isso torna-se importante investigar os fatores motivacionais e sua relação com as experiências vivenciadas para criar expectativas profissionais significativas para o futuro professor.

De acordo com Callegari (2008), a complexidade em se estudar o papel da motivação no ensino e aprendizagem de língua estrangeira torna o estudo fascinante e desafiador para a compreensão dos indivíduos de determinado ambiente social. Assim, estudar a motivação e os fatores que a circundam na formação inicial de professores se tornam essenciais quando se almeja uma reflexão crítica e dialógica no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras em nível universitário.

A reflexão sobre a complexidade da formação em um contexto específico pode contribuir de maneira significativa para os processos educativos de nível superior, mais especificamente, nas licenciaturas em Letras/Espanhol. Compreender essa complexidade significa também, como destaca Allwright (2006), que buscar soluções gerais para questões e práticas locais (como o contexto específico da formação de professor de língua espanhola) já não é suficiente, pois a idiossincrasia das questões locais exige soluções também locais, e que respeitem a idiossincrasia de todas as situações humanas; ou seja, globais. Isso nos leva a compreender que a busca por respostas locais para problemas locais pode contribuir, inclusive, para uma compreensão global das questões de ensino, aprendizagem e formação de professores.

Consoante às considerações e razões teóricas sobre as experiências de formação do professor e a aprendizagem de língua estrangeira, além da compreensão da problemática que permitiu a constituição do objeto de pesquisa, justifica-se esta pesquisa também pelas indagações pessoais desta pesquisadora sobre a falta de perspectiva dos licenciandos em Letras/Espanhol no contexto no qual atua. Esse fato é observado por mim desde a graduação, na qual, muitos colegas não se sentiam interessados em aprender a língua, e nem em atuar como professores. Aliado a isso, encontram-se as questões políticas e linguísticas expostas na contextualização do problema, que envolvem o ensino de línguas e a formação de professores no país, e que podem motivar ou desmotivar o futuro profissional de língua estrangeira desde a sua formação.

Através da contextualização, apresentação e da problematização acerca da aprendizagem do aluno e suas motivações para aprender uma LE, surgiu o interesse em pesquisar quais são as experiências de aprendizagem na licenciatura que influenciam a motivação para ser professor do estudante de Letras/Espanhol, e de que maneira as experiências no curso de licenciatura, influenciam as suas expectativas enquanto futuro professor de língua estrangeira.

Sendo assim, a pesquisa se justifica pela importância em esclarecer como os fatores motivacionais e as experiências educativas interferem no processo de aprendizagem e sua relação com a formação inicial de professores de língua espanhola. Encontram-se estudos que buscam compreender a influência da motivação nos processos de ensino e aprendizagem de espanhol, porém, em sua grande maioria se voltam para o contexto de ensino da educação básica (CALLEGARI, 2008, 2004; RAMAJO CUESTA, 2008; MORAIS, 2017; BELLINI, 2018) ou para a formação continuada dos professores de língua estrangeira (SOUZA, Katiane, 2017; SOUZA, Jacqueline, 2019). Dessa forma, a relevância e a originalidade da pesquisa estão presentes no objeto e contexto a serem estudados; a motivação do professor de língua espanhola em formação inicial, suas experiências de aprendizagem e suas perspectivas profissionais. A originalidade também pode ser justificada pelo delineamento metodológico, uma vez que serão utilizados questionários, narrativas em formato *online* como instrumentos de coleta de dados e a análise de conteúdo, e que serão detalhados na apresentação da metodologia da pesquisa.

1.3 Definição do problema de pesquisa

Consoante à problematização, contextualização e justificativas apresentadas anteriormente, têm-se como objeto de pesquisa a influência das experiências de aprendizagem na motivação do professor de língua espanhola em formação inicial.

O objeto de pesquisa originou-se das indagações da pesquisadora, advindas de observações sobre a falta de perspectiva e de interesse dos licenciandos em Letras/Espanhol desde a época em que era licencianda até os dias atuais, em que atua como professora formadora, associadas a questões políticas que envolvem o ensino de línguas e a formação de professores no país, de onde surgiu o questionamento norteador desse projeto de pesquisa: Quais são as experiências de aprendizagem na licenciatura que influenciam a motivação do estudante de Letras/Espanhol para aprender e para ser professor de língua espanhola?

A partir desse problema de pesquisa, foram traçados objetivos para sua condução e compreensão do fenômeno presente no questionamento, descritos no tópico a seguir.

1.4. Objetivos

1.4.1 Geral: Entender como as experiências de aprendizagem influenciam a motivação dos licenciandos em Letras/Espanhol de uma universidade pública.

1.4.2 Específicos:

- Identificar quais fatores motivacionais intrínsecos e extrínsecos influenciam (n)as perspectivas de aprendizagem dos futuros professores.
- Identificar as experiências de aprendizagem que possam influenciar a motivação do professor em formação para aprender e ensinar espanhol.
- Comparar como as experiências e os fatores motivacionais influenciam na abordagem de aprender e ensinar de licenciandos em Letras/Espanhol durante a graduação.

Nesse ínterim, este estudo se fundamentou na bibliografia existente sobre a motivação em sentido amplo, bem como em estudos específicos da motivação para aprendizagem – no sentido atribuído pelo cognitivismo e pelo construtivismo social – e para a formação de professores de língua estrangeira, principalmente de língua espanhola. Além disso, se

desenvolveu a partir de um estudo de caso qualitativo, naturalístico e fenomenológico e de cunho etnográfico sobre as experiências de aprendizagem e sua influência na motivação dos licenciandos em Letras/Espanhol de uma universidade estadual do norte de Minas Gerais.

Para tanto, esta pesquisa se dividiu em capítulos teórico, metodológico, de análise e discussão dos resultados e considerações finais, sendo assim distribuídos: O referencial teórico aborda as concepções sobre a motivação no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, o processo de formação inicial dos professores, e as experiências de aprendizagem associadas ao processo de formação pessoal e profissional. No capítulo metodológico se explicita a caracterização metodológica da pesquisa, a constituição da amostra e do *corpus* de pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, os procedimentos para análise e as questões éticas subjacentes. O capítulo voltado para a análise e a discussão dos dados abarca a apresentação contextualizada dos resultados obtidos, discutindo-os com outras pesquisas relevantes sobre o assunto, apresentadas no referencial teórico, buscando responder às perguntas de pesquisa, a fim de que se alcancem os objetivos propostos. E por fim, se tecerá considerações finais a respeito da problemática levantada, com base nos resultados apresentados nas discussões dos dados.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Quero muito ser uma professora que incentiva os alunos a amar a língua não só portuguesa mas também novas línguas, por ser uma forma de aproximar do outro. A cooperar para o conhecimento dos alunos. Na minha carreira profissional quero dar aula em escolas, fazer mestrado, tentar concursos. (4E6, T28)

Neste capítulo serão apresentadas as concepções teóricas sobre o tema motivação, experiências de aprendizagem e de formação do professor de língua espanhola, com base na literatura atual existente na área da Educação e da Linguística Aplicada.

O processo de aprendizagem, inclusive de uma língua estrangeira (LE), é um processo de transformação em que um fator está intimamente ligado ao outro. As atitudes, a motivação, a autoconfiança e a aprendizagem de estratégias pelo aluno formam uma cadeia, levando “o aluno de um estágio inicial a outro e assim sucessivamente, decorrentes de sua interação com o meio no qual está inserido”, além da sua interação com as pessoas envolvidas no processo (WILLIAMS; BURDEN, 1999; CALLEGARI, 2008, p. 95).

Para compreender o processo de aprendizagem, Caturra Fita (2006) contrapõe, sinteticamente, os paradigmas condutistas ou comportamentalistas e o cognitivo a fim de teorizar sobre a motivação sob o prisma da aprendizagem significativa. O autor compreende a aprendizagem significativa a partir da teoria proposta por Ausubel (1980)⁷, para o qual aprender vai além da memorização mecânica e parte para uma reflexão crítica sobre o que se aprende, por parte do aluno, e a funcionalidade do que foi aprendido. Desta forma, o condutismo apresenta a aprendizagem a partir de uma associação de estímulos externos e respostas ou recompensas, inserindo-se aqui o esforço e a repetição como partes do processo de aprendizagem. Por outro lado, o cognitivismo procura descrever como a mente processa a aprendizagem, desde o recebimento de uma informação, sua codificação, seu armazenamento e interação com as informações e conteúdos já conhecidos.

Além disso, segundo José Carlos Paes de Almeida Filho (2015, p. 15), aprender uma língua estrangeira envolve “configurações específicas de afetividade (motivações, capacidade de risco, grau de ansiedade, pressão do grupo) com relação a essa língua-alvo que se deseja

⁷ Cf. AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Tradução Eva Nick e outros. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

e/ou necessita aprender”. Numa abordagem contemporânea do ensino de línguas, aprender uma LE significa de aprender a dar significado a essa língua, mantendo relações relevantes que capacitem o aluno a compreender sempre algo mais, tornando a LE menos estrangeira por meio de interações no idioma que se aprende (ALMEIDA FILHO, 2015).

A partir das atitudes do professor em formação inicial, enquanto aluno de língua estrangeira, a motivação, as suas crenças e a autoconfiança podem contribuir para que compreenda que ser professor e ensinar uma LE trata-se de uma “visão condensada e frequentemente contraditória” da linguagem e da formação do ser humano, bem como de ensinar e aprender outra língua, “visão essa emoldurada por afetividades específicas do professor com relação ao ensino, aos alunos, à língua-alvo, aos materiais, à profissão e à cultura alvo” (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 25).

Nesse contexto, tem-se a motivação como um dos principais componentes das atitudes da vida humana, inclusive em situações de aprendizagem. Nesse ínterim, Sampaio e Baez (2014, p. 3) assinalam que, no âmbito educacional, a motivação pode ser compreendida como “um processo complexo de interinfluências que conectam diretamente o ensinar do docente ao aprender do discente, revelando-se em distintas situações cotidianas, em cada contexto denominado de educativo”.

Consoante a isso, Lorenzo Bergillos (2005) insere a motivação como parte dos fatores afetivos que compõem o processo de aprendizagem, juntamente com as crenças e as atitudes, entendendo-a como um conceito que se tornou objetivo por meio de pesquisas empíricas (desde os estudos envolvendo mais a parte fisiológica do comportamento humano até às questões sociais do comportamento e da aprendizagem humanos) que nos permitem concluir, e metodologias de ensino motivadoras no processo de aprendizagem.

Assim sendo, torna-se relevante estudar os fatores afetivos que contribuem para atribuir significado às visões do complexo processo de ensino e aprendizagem de estudantes de língua estrangeira, observados desde o ponto de vista da motivação, passando pelas experiências de aprendizagem, até a influência desses na formação profissional em língua estrangeira, mais especificamente língua espanhola, que é o foco desta pesquisa.

2.1 Motivação e ensino e aprendizagem de línguas

O termo “motivação” tem origem no latim *movere* que significa mover-se, dando origem ao termo técnico que é utilizado como resposta ao questionamento sobre o porquê das pessoas pensarem e se comportarem como tal. Então, “a motivação abrange a direção e a magnitude do comportamento humano, explicando a escolha de uma ação particular, persistência nela, e o esforço despendido para tal ação”⁸ (DÖRNYEI, 2018, p. 1)⁹.

Atualmente, muitas das pesquisas em motivação estão inseridas no campo da psicologia cognitiva (GARDNER *et al.*, 1997) que entende a motivação associada à construção do conhecimento ou do construtivismo social considerando as diferenças individuais e a interação social para a motivação (DÖRNYEI, 2001), ou mesmo a ambas correntes teóricas. A motivação se faz presente na preocupação com o processo de aprendizagem dos alunos, uma vez que para acionar suas potencialidades é necessário provocar um interesse, estimulá-los para agir diante daquilo que se aprende.

Para a psicologia da aprendizagem, a necessidade, o desejo, a intenção e o interesse são classificados por Bock *et al.* (2006) como fatores internos ao indivíduo. E estes podem ser associados a um ambiente e objetos de aprendizagem estimulantes, como fatores motivadores externos que mobilizam o indivíduo para a ação. Todos esses fatores estão intrinsecamente ligados. Com isso, manter a motivação é um grande desafio para muitos professores, sobretudo aos de línguas estrangeiras, pois se considera, simplificarmente, que motivar o aluno é simplesmente estimular o interesse inicial nas primeiras aulas com a prática idealizada exposta por meio de mostras da língua pelos professores. Porém, a motivação e estímulos pressupõem a sustentação do interesse inicial, o que exige um esforço para se alcançar as metas de aprendizagem.

Ainda do ponto de vista da psicologia da aprendizagem, Soares e Ribeiro (2018, p. 129) analisaram a motivação a partir das abordagens cognitivo-comportamentais no contexto escolar e sua influência no processo educacional. Para isso, os autores apresentam a motivação como “conceito central para aqueles que trabalham no setor educacional, da educação infantil ao contexto universitário”. Apesar dessa compreensão, não se tem

⁸“motivation concerns the direction and magnitude of human behavior, explaining the choice of a particular action, persistence in it, and the effort expended on it.” (DÖRNYEI, 2018, p. 1).

⁹ Todas as traduções constantes neste trabalho são nossas e livres.

cientificamente o que é motivação de forma consensual, sendo relacionada a fatores tais como “iniciativa, persistência, intensidade e direção de agir”. Os autores aclaram, ainda, que a motivação pode abranger vários “estados internos que direcionam comportamentos ou decisões”. E esses estados só podem ser inferidos a partir das ações dos indivíduos.

Diante da conceituação da motivação, podemos estabelecer as suas origens do ponto de vista psicológico: fatores biológicos, emocionais, cognitivos e sociais. A esses fatores estão associadas a percepção e as expectativas sobre si, os outros e o futuro. Essas concepções e fatores são apresentados em trabalhos distintos de Williams e Burden (1999), Lorenzo Bergillos (2005), Caturra Fita e Alonso Tapia (2006), e Dörnyei (2018, 2014, 2008, 2001), principalmente, voltados mais especificamente para a aprendizagem de línguas.

Soares e Ribeiro (2018) apresentam ainda a motivação e suas principais teorias discutidas por Bernstein (2013). As principais teorias descritas são: a) a dos instintos – trata-se dos comportamentos biológicos involuntários; b) redução dos impulsos – associado a um estado mental que procura se adaptar ao ambiente por meio da redução dos impulsos oriundos das necessidades biológicas; c) excitação – as atitudes estão associadas a graus de excitação que, se elevados podem gerar estresse e desmotivação; d) incentivo – agir de forma a alcançar recompensas e evitar punições, advindo da corrente teórica behaviorista; e) a teoria de necessidades de Maslow – a motivação humana é dinâmica e se baseia em níveis de necessidades que seguem uma hierarquia, tais como as fisiológicas, de segurança, pertença, estima, autorrealização e saber; e f) a Teoria da Motivação Temporal – percepção temporal como fator motivador.

Essa última teoria propõe uma integração de teorias que incluem as necessidades e as expectativas do indivíduo, e o desejo para alcançar o resultado de uma determinada ação associada à percepção de tempo. Ou seja, associa conceitos como a procrastinação, a impulsividade e a expectativa com o intuito de ser uma teoria de orientação integrativa (SOARES; RIBEIRO, 2018).

No prisma fisiológico, nós seres humanos somos altamente motivados pela busca de recompensas diante de um comportamento e do medo da perda ou punição. Essa busca por recompensas ativa processos neurais em função do valor da recompensa, do tempo para conseguir e da probabilidade de ganho. Esses processos envolvem o córtex pré-frontal, que contribui para o raciocínio, regulação do comportamento e ativação desses estímulos de recompensa. O córtex pré-frontal está associado à atividade da amígdala e do estriado ventral,

chamados de substratos neurais. A amígdala se relaciona ao medo pela perda ou punição e o estriado ventral é o principal fator da atitude motivada por meio de conexões neurais associadas à memória e à liberação de dopamina no organismo que nos ajudam a tomar decisões (SOARES; RIBEIRO, 2018).

No entanto, a motivação não é estudada apenas no âmbito fisiológico e da psicologia cognitivo-comportamental. Alonso Tapia e Caturla Fita em seu livro *A motivação em sala de aula: o que é, como se faz* (2006) analisaram a motivação a partir de pesquisas no contexto educacional, passando a entendê-la como componente relacionado à interação dinâmica entre as diferenças individuais e os contextos de aprendizagem, assim como relacionado ao papel que o professor exerce na motivação de seus alunos. Para isso, trabalham com conceitos como aprendizagem significativa, interação e características pessoais, além de caracterizar o professor do ponto de vista de sua formação inicial e sua relação com os processos motivacionais que devem ser instaurados no contexto educativo.

Nesse cenário, consideram a motivação como “algo complexo, processual e contextual”, para o qual é necessário compreender algo sobre motivação e partilhar experiências como um pontapé para saber como motivar. E esse saber motivar envolve “saber de que modo nossos padrões de atuação podem contribuir para criar ambientes capazes de conseguir que os alunos se interessem e se esforcem por aprender e, em particular, que formas de atuação podem ajudar concretamente a um aluno” (ALONSO TAPIA; CATURLA FITA, 2006, p. 14).

A esse propósito, Soares e Ribeiro (2018) apresentam alguns princípios que podem ser norteadores para aumentar a motivação no âmbito escolar, baseados nos estudos da Associação de Psicologia Americana (APA). Dentre eles destacam: a motivação intrínseca para aprender e, a partir daí, identificar quais tarefas motivam mais os alunos; o estímulo à autonomia, no qual os alunos podem escolher as tarefas a serem realizadas, incluindo as que envolvem um desafio para a aquisição de competências para aumentar a satisfação pessoal; as expectativas dos professores e todo o contexto escolar com relação à aprendizagem e à realidade vivenciada pelos seus alunos; adequação das atividades à realidade, capacidade e necessidades dos alunos, para que estes se sintam capazes de realizá-las com eficácia e para que se mantenham motivados.

Além disso, é necessário compreender a complexidade do contexto educativo e suas interações. Isso significa que

é preciso levar em conta, também, que essa interação das características do contexto e as do aluno é dinâmica, isto é, à medida que a aula transcorre ou o aluno tenta resolver alguns problemas com maior ou menor êxito, o contexto muda e pode mudar a percepção da situação. (ALONSO TAPIA; CATURLA FITA, 2006, p. 15).

Com isso, as formas como se pensa sobre o progresso ou a dificuldade de aprendizagem e as estratégias de ensino “modulam as emoções que o sujeito experimenta e sua forma de agir” (ALONSO TAPIA; CATURLA FITA, 2006, p. 15).

Partindo da compreensão da motivação para a aprendizagem de forma geral, é válido esclarecer e conceituar os fatores motivacionais relacionados à aquisição e aprendizagem de línguas, uma vez que o despertar das pesquisas sobre motivação nessa área surgiu em meados dos anos 1950 com Lambert (1955) no Canadá, com um estudo a princípio, sem bases empíricas sobre o grau de comportamento emocional em contextos de aprendizagem bilíngues.

A partir das pesquisas que foram sendo desenvolvidas, Gardner e Lambert (1959) formularam a teoria das orientações a partir de estudos sobre a intensidade e o tipo motivacional e as atitudes do estudante. Dessa maneira, compreendem a atitude como um componente essencial para a motivação. As atitudes do estudante se revelam a partir de dois tipos de orientações, segundo os autores: orientação instrumental e orientação integrativa. Não se tratam de tipos motivacionais, mas como esclarece Williams e Burden (1999), as orientações são os motivos que levam os estudantes a realizarem determinada atividade.

A primeira, orientação instrumental, revela o valor utilitário de aprender a língua, ou seja, revela as razões externas como a obtenção de recompensas como a aprovação em processos de admissão e ascensão profissional, e aquisição de notas em avaliações escolares, por exemplo. Já a orientação integrativa, de acordo com Gardner e Lambert (1959), Williams e Burden (1999) e Lorenzo Bergillos (2005), está relacionada ao valor intrínseco à atividade a ser realizada, objetivando se aproximar e conhecer a cultura e a comunidade da língua estrangeira que se aprende. Nessa concepção de orientação, estão inseridos o desejo de aprender a língua, o esforço cognitivo e comportamental e as atitudes positivas com relação à aprendizagem de uma língua estrangeira.

A teoria inicial de Gardner e Lambert (1959) foi revisada por Gardner, pois a teoria das orientações não explicaria todos os processos e fatores motivacionais envolvidos no processo de aprendizagem. Williams e Burden (1999) e Lorenzo Bergillos (2005) destacam,

em sua revisão sobre as teorias da motivação para aprendizagem de línguas, que não se pode polarizar a motivação em apenas dois extremos, uma vez que há outros fatores que podem influenciar essa motivação para agir. Desta forma, a teoria de Gardner sobre a motivação e aprendizagem de línguas passa a contemplar cinco princípios: 1) Princípio da orientação integrativa; 2) Princípio da crença cultural; 3) Princípio da aprendizagem ativa; 4) Princípio da causalidade; e 5) Princípio do duplo processo. Em síntese, esses princípios se voltam para atitudes e interesses do aluno ao aprender uma língua, aos fatores sociais, sua participação como agente de sua aprendizagem, aos motivos integrativos como causa da aprendizagem e a aptidão desse aluno relacionada à motivação.

Nesse sentido, Gardner *et al* (1993) citado por Lorenzo Bergillos (2005, p. 309) conclui: "as atitudes na língua causam a motivação; a motivação causa a autoconfiança e a aprendizagem de estratégias; e a motivação, a aptidão e o uso de estratégias causam a aprendizagem"¹⁰.

A partir dessa compreensão, a motivação passou a ser compreendida com um caráter fortemente social, no qual os fatores sociais passaram a ser predominantes sobre a aprendizagem. Com isso, o termo motivação passou a ser discutido, dando lugar a um giro educacional nas pesquisas da área (LORENZO BERGILLOS, 2005). Esse giro foi iniciado por Zoltán Dörnyei na década de 1990, revelando as limitações da teoria de Gardner e conduzindo as discussões sobre a motivação para o contexto da sala de aula, como a pesquisa de Alonso Tapia e Caturra Fita (2006) que abrangeu de maneira geral a aprendizagem em contextos escolares.

As limitações da teoria de Gardner sobre a carência do contexto da sala de aula e sua influência sobre a motivação, conduziram a novos marcos teóricos sobre a motivação, como as teorias de Williams e Burden (1999) e Dörnyei (2018, 2014, 2008, 2001), sobre os quais passaremos a discorrer.

¹⁰ "las actitudes hacia la lengua son causantes de la motivación; la motivación causa la autoconfianza y el aprendizaje de estrategias; y la motivación, la aptitud y el uso de estrategias, causan el aprendizaje". (GARDNER *et al.*, 1993 *apud* Lorenzo Bergillos (2005, p. 309).

2.1.1 Os fatores motivacionais e a aprendizagem de línguas

Ao se estudar a aquisição e a aprendizagem de segundas línguas, normalmente são analisados diversos fatores, identificados por Skeham (1989) como diferenças individuais. Dentre essas diferenças há fatores que interferem no ritmo, no nível e nas deficiências de aprendizagem tais como os fatores de ordem neurológica, cognitiva e emocional (afetiva) e social (LORENZO BERGILLOS, 2005).

Revisando os conceitos de motivação apresentados pelas teorias cognitivas, no intuito de estabelecer e fundamentar as relações com os contextos sociais, Williams e Burden (1999) ampliam o modelo socioeducativo de Gardner e Lambert (1959), o qual considera que a dinamicidade da motivação se compõe de variáveis e que pode incorporar outras ideias, como as expressas nos pressupostos da motivação na perspectiva do construtivismo social.

Essa perspectiva, proposta por Williams e Burden (1999) consideram que cada pessoa é motivada de uma maneira diferente, dando um significado singular às influências externas que o cercam, age conforme sua predisposição interna e utiliza suas características pessoais de forma ímpar. Desta forma, “portanto, os indivíduos se diferenciam no que os motiva a aprender um idioma e o que os leva a continuar tentar até que tenham conseguido um nível de competência que os satisfaça”¹¹ (WILLIAMS; BURDEN, 1999, p. 127).

A conceituação proposta pelos autores não exclui o enfoque cognitivista, mas o amplia considerando as influências sociais e contextuais, incluindo a cultura, na construção dos níveis de motivação para a aprendizagem. Por assim ser, consideram que a motivação pode ser representada como um estado de ativação tanto cognitiva como emocional, por meio do desejo e da curiosidade em aprender - próprios do ser humano. Essa ativação produz uma decisão consciente para atuar e dá lugar à sustentação do esforço físico e intelectual para continuar agindo na aprendizagem, com o objetivo de conquistar as metas pré-estabelecidas (WILLIAMS; BURDEN, 1999).

Assim como para a psicologia da aprendizagem e para a aprendizagem de línguas, há motivações internas e, no modelo sócio-construtivista de Williams e Burden (1999), tais motivações agem dentro de um modelo interativo, não linear, inseridas dentro de um contexto

¹¹Por tanto, los individuos se diferencian en lo que les motiva a aprender un idioma y lo que les lleva a seguir intentándolo hasta que han conseguido un nivel de competencia que les satisface (WILLIAMS; BURDEN, 1999, p. 127)

social, desde os motivos para fazer uma atividade, à decisão de fazê-la e até manter o esforço para conquistá-la.

Desse modo, os autores resumem a sua proposta de motivação para a aprendizagem de línguas como uma abordagem (enfoque) “cognitiva e construtivista, socialmente contextualizado e dinamicamente interativo” (WILLIAMS; BURDEN, 1999, p.146), no qual exercem influência diversos fatores internos e externos que serão apresentados mais adiante.

Os fatores propostos pelos autores se incluem na teoria do socioconstrutivismo ao compreender a globalidade do indivíduo na sua interação social influenciada pelos contextos. Tais fatores podem ser utilizados, inclusive, como base para a construção de categorias de análise em pesquisas sobre a motivação de estudantes de língua estrangeira, como é o caso desta pesquisa.

Estendendo os constructos motivacionais do período das mudanças motivacionais para a compreensão das interações sociais como sistemas dinâmicos, Dörnyei (2018) compreende a motivação como um termo utilizado por professores e alunos quando se trata dos sucessos ou fracassos na aprendizagem de línguas, e que deve ser considerado tanto do ponto de vista afetivo quanto do cognitivo numa relação complexa entre os dois termos. Ademais, a motivação é conhecida como um conjunto de fatores internos e externos ao indivíduo, postulada por estudiosos da psicologia e da educação como motivação externa e motivação interna.

Desse modo, Dörnyei (2018, 2014, 2008) propõe sua teoria motivacional que inclui a visão de língua estrangeira além da codificação linguística, a identidade do estudante e as situações de aprendizagem. A partir disso, cria as suas dimensões motivacionais na língua estrangeira, baseada na premissa de que “a maneira como as pessoas se imaginam no futuro tem um importante papel na construção do comportamento para a sua aprendizagem no presente”¹² (DÖRNYEI, 2018, p. 2).

Essas dimensões motivacionais para a construção de uma visão na língua estrangeira podem ser relacionadas às abordagens de ensinar e aprender línguas, pois tais dimensões contribuem para a constituição de uma cultura de ensinar e aprender línguas como explicitado por Almeida Filho (2015, 2014). O autor define cultura de aprender e de ensinar como abordagens. A abordagem de aprender se caracteriza “pelas maneiras de estudar, de se

¹² “the way in which people imagine themselves in the future plays a important role in energizing their learning behavior in the present” (DÖRNYEI, 2018, p. 2).

preparar para o uso, e pelo uso real da língua-alvo que o aluno tem como ‘normais’ (...) típicas da sua região, etnia, classe social e até o grupo familiar restrito em alguns casos” (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 22). Já a abordagem de ensinar “se compõe do conjunto de disposições de que o professor dispõe para orientar todas as ações da operação global de ensinar uma língua estrangeira (...) é uma filosofia de trabalho” (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 23). Essa cultura ou abordagem de ensinar tem potencial para orientar o professor no seu processo de ensinar língua estrangeira. Essas culturas de aprender e de ensinar experienciadas poderão, por exemplo, influenciar o desenvolvimento do domínio linguístico e pedagógico pelo professor de língua estrangeira em formação inicial.

Lorenzo Bergillos (2005) traduz os componentes do sistema motivacional que Dörnyei elaborou no início dos anos 1990 em três níveis: o nível linguístico, o nível do aluno e o nível da situação de aprendizagem. O primeiro se volta para a dialética entre orientação instrumental e integrativa, o segundo nível trata dos atributos do aluno sobre a sua aprendizagem (dentre eles, a autoconfiança e as ideias pré-concebidas), e o terceiro nível abarca o contexto relacionado ao curso, ao professor e aos colegas. Esses três níveis, intrinsecamente ligados são responsáveis pela alteração motivacional do estudante.

Assim, a teoria motivacional proposta pelo autor se divide em três para compor o sistema motivacional autoidentitário na língua estrangeira (*L2 Motivational Self System*). Com isso, ele organiza a motivação como categorias válidas para o estudo da dinâmica e fatores que envolvem a cognição, a emoção e a motivação. O sistema motivacional de Dörnyei (2018, 2014, 2008), então, diz respeito a duas dimensões que tratam da representação das características que um estudante idealiza e também da relevância do contexto educacional nas características que o estudante acredita que deve ou deveria ter.

Essas duas dimensões se dividiram nos três componentes, a saber: - O Eu ideal, criado a partir das concepções internas ao estudante com relação à língua; - O Eu que deveria ser, ou seja, as características que o aluno acredita que deveria ter para evitar o insucesso; e - As experiências de aprendizagem na língua estrangeira, relacionadas aos contextos e situações específicos que influenciam a motivação, como o ambiente, as interações com professores, colegas, materiais etc (DÖRNYEI, 2008).

Relacionando os termos utilizados pelo autor com os termos atribuídos pelos demais autores à motivação, temos que o Eu ideal diz respeito aos fatores internos ou pessoais, enquanto que o Eu que deveria ser, se relaciona a fatores e projeções externas ao indivíduo e

as Experiências de aprendizagem estão relacionadas também a fatores externos como o contexto escolar, por exemplo. Esclarecendo melhor, esse sistema motivacional se resumiria em três fatores: a percepção que o estudante tem de si como falante da língua estrangeira, a pressão social vinda dos diversos contextos de aprendizagem e as situações e experiências de aprendizagem positivas.

Para Alonso Tapia e Caturla Fita (2006) os fatores pessoais, ou a visão de si (na perspectiva de Dörnyei (2008)) influenciam na motivação para aprender, tal como as metas propostas por cada aluno para novas aprendizagens. Essas metas podem estar relacionadas à satisfação pessoal por desenvolver competências e adquirir ou aprimorar conhecimentos, conhecida como motivação intrínseca à tarefa. As metas podem ainda se voltar à necessidade de se alcançar algo externo à aprendizagem, como em avaliações escolares ao se almejar boas notas para apresentar à família para conseguir uma recompensa; ou seja, essa seria uma motivação externa à tarefa.

Sobre os fatores motivacionais pessoais e a sua variação ao longo da realização de uma atividade, Alonso Tapia (2006) afirma que

é preciso considerar que, quando os alunos estudam ou tentam realizar as diferentes tarefas escolares, se inicia um processo no qual desejos, pensamentos e emoções se misturam, configurando padrões de enfrentamento associados que têm diferentes repercussões na motivação e na aprendizagem. (ALONSO TAPIA, CATURLA FITA, 2006, p. 27).

Esses padrões de enfrentamento dizem respeito às formas como os alunos reagem ao iniciarem, continuarem e terminarem ou não uma tarefa, como a ansiedade, o nervosismo, “a tensão, angústia, desgosto, sentimentos de incompetência” (ALONSO TAPIA, 2006, p. 28), podendo ter como resultados o desinteresse e a desmotivação diante do que se propôs fazer. Essas e outras reações dependem do contexto em que uma atividade é proposta e a forma como é feita. Tais atividades envolvem, assim, experiências emocionais e formas de reagir distintas entre os alunos.

Além desses fatores pessoais, Lorenzo Bergillos (2005) aponta as estratégias de aprendizagem, a idade e as características da personalidade como fatores que podem contribuir positiva ou negativamente para a aprendizagem especificamente de línguas estrangeiras.

Além das condições pessoais da motivação para aprender, Williams Burden (1999), Alonso Tapia e Caturla Fita (2006) e Dörnyei (2001) levam em consideração os fatores contextuais e as experiências vivenciadas para a motivação, tal como o modo de agir dos professores, que podem contribuir para criar um ambiente que promova a motivação ou a desmotivação para aprender dos alunos. Além do professor, outras pessoas e outros contextos podem estar associados à motivação, tais como a família, o ambiente e material de estudo e as metas externas que podem envolver recompensas e castigos.

Alonso Tapia e Caturla Fita (2006, p. 67) partem da compreensão de aprendizagem como “a mudança que se produz num sistema que chamamos alunos ao passar de um estado inicial a um estado final”. Para eles, “a aprendizagem implica normalmente uma interação do aluno com o meio, captar e processar os estímulos provenientes do exterior que foram selecionados, organizados e seqüenciados pelo professor”. A consequência da aprendizagem a partir dessa interação significa que

o aluno transforma seu estado inicial, alcançando um estado final que se caracteriza por ser capaz de manter uma conduta que antes do processo era incapaz de gerar; o aluno é capaz de realizar algo que antes não podia ou não sabia fazer. Assim, a aprendizagem é uma construção que o aluno realiza sobre a base do estado inicial ao incorporar a nova transformação em seus esquemas cognitivos. (ALONSO TAPIA; CATURLA FITA, 2006, p. 67).

Apesar de não mencionar outros teóricos sobre esse assunto, essa transformação de um estado inicial ao final se assemelha ao proposto por Vygotsky ao analisar o desenvolvimento do indivíduo por meio da aprendizagem em zonas de desenvolvimento, com a zona de desenvolvimento real, a zona de desenvolvimento proximal e a zona de desenvolvimento potencial¹³ (FIGUEIREDO, 2019). Assim, seria possível associar o desenvolvimento real com o uso que o aluno faz da língua de maneira independente, o potencial, o que ele é capaz de fazer, mas ainda depende de ajuda do professor ou dos colegas (interação com o meio), por exemplo, e o desenvolvimento proximal, a distância entre as outras zonas. Dito de outro

¹³ Em seu livro *A formação social da mente* (1984), ao estudar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, Vygotsky define dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. A zona de desenvolvimento real apresenta-se como resultado de outros ciclos de aprendizagem já completados e que se pode fazer sem ajuda. A zona de desenvolvimento potencial é entendida como as funções que se é capaz de fazer com auxílio. Já a zona de desenvolvimento proximal se trata da “distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOSTKY, 2010, p. 97).

modo, entre o que ele já domina e o que ainda conseguirá dominar de forma independente. Cabe acrescentar, porém, que não é somente a interação com o meio que proporciona a aprendizagem, mas também com as pessoas, materiais de estudo e situações que o cercam em todos os âmbitos de sua vida.

Então, motivação “é um conjunto de variáveis que ativam a conduta e a orientam em determinado sentido para poder alcançar um objetivo” (ALONSO TAPIA; CATURLA FITA, 2006, p. 77), sendo considerada como condição prévia para aprender. E quando se trata de estudar a motivação em quaisquer contextos, o autor aclara que “consiste em analisar os fatores que fazem as pessoas empreender determinadas ações dirigidas a alcançar objetivos”. (ALONSO TAPIA; CATURLA FITA, 2006, p. 77).

A partir dessas definições, Caturla Fita (2006, p. 78) categoriza a motivação em quatro classes amplas tanto para o comportamento humano quanto para o comportamento de aprendizagem e estudo. Essas classes são: a) Motivação relacionada com a tarefa ou motivação intrínseca – o assunto estudado ou a atividade realizada é o principal fator de interesse e motivação do aluno; b) Motivação relacionada com o eu (autoconceito), com a autoestima – relacionada à interferência das experiências, sucessos, fracassos, juízos de valor de outros e da própria pessoa na constituição desse autoconceito e da autoestima; c) Motivação centrada na valorização social (motivação de afiliação) – diz respeito à satisfação advinda da aprovação de outros a determinado comportamento, podendo estabelecer relações de dependência; e d) Motivação que aponta para a conquista de recompensas externas – notas escolares, aprovações em seleções, premiações e presentes que conseguirá ao atingir objetivos de aprendizagem definidos.

Essas classes de motivação para a aprendizagem podem ser associadas com os níveis de aprendizagem e o sistema motivacional autoidentitário de Dörnyei (2001, 2008, 2014, 2018).

Dessa maneira, podemos sintetizar aqui os fatores motivacionais que estabelecem Dörnyei (2014) e Williams e Burden (1999), que possuem correntes teóricas diferentes, embora complementares, e que servirão como categorização teórica para fundamentar a construção de categorias de análise da pesquisa a ser realizada e que está descrito no capítulo de Metodologia.

Para Williams e Burden (1999) os fatores internos e externos devem ser considerados como constructos que interagem dinamicamente e singularmente para compor a motivação do

estudante para aprender uma língua estrangeira, conforme apresentados nos quadros 01 e 02, a seguir.

Quadro 01 – Fatores internos que podem influenciar a motivação de acordo com Williams e Burden (1999)

1. Interesse intrínseco à atividade <ul style="list-style-type: none">·Ativação da curiosidade·Grau ótimo de desafio (zona de desenvolvimento proximal)
2. Valor da atividade <ul style="list-style-type: none">·Relevância pessoal·Valor previsto dos resultados·Valor intrínseco atribuído à atividade
3. Sentimento de agência <ul style="list-style-type: none">·Locus de causalidade·Locus de controle relativo ao processo e aos resultados·Habilidade para estabelecer metas apropriadas
4. Domínio <ul style="list-style-type: none">·Sentimento de competência·Consciência de desenvolvimento da destreza e a competência em uma área escolhida·Autoeficácia
5. Autoconceito <ul style="list-style-type: none">·Consciência realista dos pontos fortes e fracos da pessoa com relação às habilidades requeridas·Definições pessoais e opiniões sobre sucesso e fracasso·Preocupação de autovalia·Indefesa aprendida
6. Atitudes <ul style="list-style-type: none">·Para com a aprendizagem de idiomas em geral·Para com a língua alvo·Para com a comunidade e a cultura da língua alvo
7. Outros estados afetivos <ul style="list-style-type: none">·Segurança·Ansiedade, temor
8. Idade e estado evolutivo
9. Sexo

Fonte: Williams e Burden (1999, p. 146, traduzido).

Quadro 02 – Fatores externos que podem influenciar a motivação de acordo com Williams e Burden (1999)

<p>1. Outras pessoas significativas</p> <ul style="list-style-type: none"> · Pais · Professores · Colegas
<p>2. Característica da interação com outras pessoas significativas</p> <ul style="list-style-type: none"> · As experiências de aprendizagem mediada · O tipo e a quantidade do <i>feedback</i> · As recompensas · O tipo e a quantidade de elogios adequados · Os castigos e as punições
<p>3. Entorno de aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> · Comodidade · Recursos · O momento do dia, da semana, do ano · O tamanho da turma e da instituição · O ideário da aula e da instituição
<p>4. O contexto mais amplo</p> <ul style="list-style-type: none"> · O âmbito familiar · O sistema educativo local · Os interesses em conflito · As normas culturais · As expectativas e as atitudes sociais

Fonte: Williams e Burden (1999, p. 147, traduzido)

Dentro do sistema motivacional autoidentitário de Dörnyei (2014, 2018), os fatores podem ser analisados considerando-se elementos tais como são apresentados no Quadro 03:

Quadro 03 – Níveis de aprendizagem de Dörnyei

<p>1. Nível da linguagem (distinção dialética entre orientação integrativa e instrumental)</p>
<p>2. Nível do aluno (internos ao indivíduo)</p>
<p>3. Nível da situação de aprendizagem (diferentes contextos de aprendizagem)</p> <ul style="list-style-type: none"> · Componentes motivacionais específicos do curso · Componentes motivacionais específicos do professor · Componentes motivacionais específicos do grupo

Fonte: Traduzido de Williams e Burden (1999) e Lorenzo Bergillos (2005).

Esses níveis se relacionam com os três componentes propostos pelo autor que estão inseridos nas dimensões do seu sistema motivacional para que o estudante possa construir uma visão de si com relação à língua estrangeira que aprende. Esses três componentes foram detalhados anteriormente.

Os autores citados até então construíram suas bases teóricas sobre motivação concentradas na aprendizagem dos alunos e que podem ser relacionadas ao objeto desta pesquisa, uma vez que se diz respeito à aprendizagem de futuros professores de língua estrangeira. Porém, ampliando a conceituação da motivação com foco no professor em desenvolvimento, pesquisas sobre a cognição de professores de línguas têm sido realizadas, principalmente com base na busca de mudança conceitual de professores em formação continuada, como o estudo de Kubanyiova (2009). Em sua pesquisa longitudinal sobre professores de inglês como língua estrangeira em desenvolvimento na Eslováquia, a autora conseguiu mostrar de forma ampla que as metas ou os objetivos relacionados à identidade futura podem também ser explicados pela teoria dos eus possíveis. Isso seria possível pela interação entre os múltiplos objetivos de professores de línguas no contexto educacional e sociocultural em que vivem e atuam e os fatores cognitivos.

Baseando-se, então, na teoria do sistema motivacional autoidentitário de Dörnyei (2008), na teoria da autodiscrepância de Higgins (1987) e na teoria dos “eus possíveis” de Markus e Nurius (1986), Kubanyiova (2009) propôs três “eus possíveis do professor de línguas”. São eles: - Eu ideal do professor de língua, que constitui os objetivos e as aspirações dos professores de línguas e que envolve a identidade ou o eu que eles idealizam alcançar, buscando diminuir a discrepância entre os seus eus reais e os ideais, por meio de uma visão e de motivos intrínsecos; - Eu dever do professor de língua, que se refere às representações cognitivas dos professores com relação às responsabilidades e obrigações relativas ao seu trabalho, tais como pressões e expectativas externas. Ou seja, está associado a motivos extrínsecos; e - Eu temido do professor de língua que se refere a quem o professor poderia se tornar se seus ideais, obrigações e responsabilidades não forem realizadas ou cumpridas (KUBANYIOVA, 2009; SOUZA, 2020).

O estudo sobre os eus possíveis do professor de línguas com base na motivação também foi apresentado e discutido em tese e em artigo de Souza (2020, 2019), ao investigar a motivação de professores de espanhol na cidade de Montes Claros/MG que participaram de uma comunidade de prática proposta pela pesquisadora. A pesquisadora encontrou resultados que corroboram a relação entre a motivação e as crenças e concepções dos professores de espanhol, e a interação com demais profissionais da área para desenvolver seu agenciamento político.

Consoante a isso, a teoria proposta por Kubanyiova (2009), aproxima-se do objeto de estudo desta dissertação uma vez que está relacionada à formação de professores, embora a pesquisa da autora não tenha sido realizada com professores de língua espanhola em formação inicial. Ademais, complementa as outras teorias apresentadas, uma vez que o fenômeno que se busca compreender diz respeito ao estudante de língua estrangeira e ao professor em desenvolvimento nessa língua. Isso significa que as pesquisas de motivação do aluno e do professor contribuem para uma compreensão holística da questão do professor em formação.

Além dos fatores, níveis e componentes elencados, faz-se necessário também apontar como os teóricos anteriormente apresentados postulam estratégias que permitam fomentar positivamente os diversos fatores motivacionais que possam influenciar nas experiências de aprendizagem de estudantes de língua estrangeira.

Concernente às estratégias de ensino e de aprendizagem, Lorenzo Bergillos (2006) propõe macroestratégias motivacionais para a aula de língua estrangeira tais como: o exemplo de compromisso com a disciplina e os objetivos por parte do professor, o que inclui a imagem que o professor tem de si mesmo; a criação de uma atmosfera tranquila na sala de aula, eliminando-se as tensões que gerem ansiedade; a apresentação de atividades de maneira organizada, com objetivos definidos de acordo com os níveis de aprendizagem dos alunos; a proposição de aulas interessantes, estimulando o interesse e a curiosidade dos alunos, inclusive pela ativação dos conhecimentos prévios dos alunos para assim promover a autonomia na aprendizagem, de acordo com os seus estilos de aprendizagem; e familiarização dos alunos com a cultura da língua que aprendem.

Nesse mesmo sentido, Williams e Burden (1999) propõem estratégias que ampliam as anteriores, considerando que, para motivar seus alunos, o professor deve: reconhecer a complexidade da motivação, sendo consciente de que envolve uma motivação para iniciar e outra para sustentar o interesse dos estudantes; discutir com os alunos os objetivos das atividades que realizam, colocando-os também como partícipes nas tomadas de decisão com relação aos processos de aprendizagem, como no planejamento das metas a serem alcançadas; reconhecer as pessoas como indivíduo singulares; desenvolver nos alunos a autoconfiança, para gerar crenças internas de que as causas e consequências de suas atitudes são próprias deles; adotar um estilo orientado ao poder de agência e controle das suas atitudes diante de uma atividade, permitindo melhorar a motivação intrínseca, ou seja, o valor que o aluno dá à atividade que realiza para aprendizagem; desenvolver um contexto de aprendizagem que

estímule a vontade de aprender dos estudantes de modo que queiram e possam desenvolver todo o seu potencial individual de aprendizagem; e oferecer *feedbacks* informativos e construtivos.

Já Dörnyei (2018, 2014) vai mais além dessas estratégias, propondo que elas podem ser divididas em estratégias focadas nas “experiências individuais de aprendizagem” e “experiências grupais”. As estratégias motivacionais relacionadas às experiências individuais envolvem técnicas variadas que estimulem a curiosidade, aumentem as expectativas de sucesso dos alunos com a utilização de materiais relevantes e um sistema de avaliação claro no qual se valorize o esforço e que produza melhoras significativas, quebrando a monotonia com atividades interessantes que encorajem o aluno a aprender, estimulando também a autoconfiança para reduzir a ansiedade com relação à aprendizagem da língua.

As estratégias voltadas para as experiências grupais dizem respeito à construção da coesão e das normas do grupo por meio de técnicas que se desenvolvem em dinâmicas grupais como, por exemplo, conhecer uns aos outros; promover a interação, o contato e a proximidade entre eles; compartilhar as experiências vivenciadas ao longo de um curso para aprender uma língua; promover a cooperação entre os alunos para atingir objetivos comuns. Essas técnicas dizem respeito a construção da coesão do grupo de estudantes. As técnicas que envolvem a construção das normas do grupo se relacionam à construção de regras que visem à redução da desmotivação e a construção de aprendizagens sociais por meio de normas construídas e aceitas por um grupo de aprendizagem. A construção de regras para um grupo de estudantes, com a participação deles deve partir de normas potenciais propostas pelo professor e discutida entre todos, de modo que não se subestime o poder de decisão e de construção de aprendizagens nos contextos grupais. Dessa maneira, é possível atribuir aos estudantes, o protagonismo para que sejam responsáveis por sua própria aprendizagem, inclusive a de uma língua estrangeira nos mais diversos contextos (DÖRNYEI, 2018, 2014).

As estratégias explanadas almejam estimular os fatores motivacionais positivos, evitando-se os fatores que possam desmotivar o aluno a aprender uma língua estrangeira, proporcionando a ele uma visão otimista, ou motivação interna, de si mesmo como um falante dessa língua, contrarrestando as pressões sociais, ou motivos externos negativos dos meios e contextos com os quais interage, e considerando as experiências positivas de aprendizagem como recursos para a construção também de uma visão positiva com relação ao que aprende,

ou seja, interação entre as motivações externas e internas nas situações vivenciadas (DÖRNYEI, 2008).

Faz-se necessário destacar que as estratégias apresentadas visando estimular o interesse e propiciar aprendizagem significativa na língua estrangeira norteiam a minha atuação enquanto professora.

A partir do exposto, até o momento, nesta fundamentação teórica, motivar torna-se, então, um processo constante de encantar, seduzir e atrair a atenção do aluno para a língua que se ensina. Portanto, é significativo estimular esse interesse de modo que os alunos adquiram autonomia para utilizar, no seu dia a dia, o vocabulário e a gramática que aprenderam, por exemplo. E com isso, utilizar estratégias para manter esse esforço para a ação, ou seja, para continuar aprendendo (WILLIAMS; BURDEN, 1999; DÖRNYEI 2014).

Sobre o desenvolvimento da autonomia, é importante salientar que, neste trabalho, ela é compreendida com base no proposto por Paulo Freire (1996), como a capacidade e a liberdade para construir sua aprendizagem, tomar decisões, fazer escolhas e agir. Para isso, é essencial que o professor contribua para o desenvolvimento da autonomia do aluno, respeitando os seus conhecimentos e a sua liberdade, visando à emancipação do ser humano. No caso desta pesquisa, e consoante ao pensamento freiriano, a autonomia significa desenvolver a capacidade de tomar decisões e agir com a língua que se aprende. Assim, aprender a utilizar a língua com autonomia decorre das experiências vivenciadas pelas estratégias de ensino e de aprendizagem, como se depreende nas palavras de Freire (1996, p. 104), “A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas. (...) experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade”.

Para uma aprendizagem significativa (ALONSO TAPIA; CATURLA FITA, 2006) e prazerosa podemos contrarrestar os fatores emocionais negativos, como a ansiedade, que desmotivam os alunos, e fomentar os fatores emocionais e positivos como a motivação, que estimule a autonomia e a aquisição de competências dos alunos. Esses fatores interligados facilitam o processo cognitivo da aprendizagem eficiente. No entanto, Williams e Burden (1999) destacam que o importante é saber quais as influências internas e externas ativam os pensamentos e as atitudes e como as pessoas interiorizam esses fatores de forma positiva para alcançar as metas de aprendizagem com um sentido singular.

Nesse sentido, os professores cumprem um importante papel no sucesso da aprendizagem, criando situações de aprendizagem que podem proporcionar uma experiência positiva de aprendizagem, despertando também o interesse inclusive de acadêmicos em se tornar professores ao unir a capacidade cognitiva e a afetiva e ao unir aprendizagem com a motivação para ensinar. Esse papel abarca o seu comportamento em sala de aula, a partir das expectativas e do entusiasmo daquele que ensina, a sua autoridade e o gerenciamento das normas e a sua abordagem de ensinar que serão percebidos através do planejamento que faz. Com isso, o professor criará um ambiente de aprendizagem agradável, motivando mais facilmente seus alunos a atuarem como professores de língua espanhola, críticos e reflexivos em sua abordagem de ensinar (RAMAJO CUESTA, 2008; CARREIRO, 2014).

2.2 O processo de formação inicial de professores de línguas estrangeiras

O termo “formação de professores” pode envolver teorizações e questionamentos ao conceito do termo “formação” e suas tradições filosóficas. De acordo com Almeida Filho (2004), a partir desse conceito pode-se definir cinco tradições filosóficas da formação de professores:

platônica (forma idealmente não é alcançável), *aristotélica* (sistematizar as boas regras de ensino e expô-las aos professores ou futuros professores), *skinneriana* (treinadora) e *neo-dialética* (reflexivista), da consciência na dialogia (com ou sem viés crítico) que pode provocar consciência e transformar as condições sob as quais se atua. (ALMEIDA FILHO, 2004, p. s/n).

Cada uma dessas tradições filosóficas influenciou a formação e atuação dos professores ao longo das épocas. Desde a idealização de um professor ou do bom professor, a formação do professor como transmissor de saberes sistematizados, o professor formado, ou melhor, treinado para também treinar os alunos em determinado conteúdo, o professor formado para refletir sobre sua própria prática em sala de aula, e a formação do professor para que tenha consciência crítica ou não da sua atuação a fim de promover uma *práxis dialógica*. A postura filosófica durante a formação dos professores define as características do profissional que se pretende formar juntamente com os diversos saberes inerentes à identidade do professor. Os dois últimos paradigmas são mais aceitos na área de ensino e aprendizagem

de línguas atualmente, como se observa também nos estudos de Schön (1997), Zeichner (1997) e Nóvoa (1997).

Nesse ínterim, a formação do professor envolve a construção de saberes necessários à construção da sua identidade. Conhecer esses saberes e associá-los à sua prática pedagógica tem sido importante no exercício dos inúmeros papéis que o professor passa a exercer no prisma educacional.

Diante disso, Nóvoa (2009), em seu livro *Professores: imagens do futuro presente*, destaca a falsa simplicidade que se associa à prática profissional do professor, salientando que essa visão contribui para a desvalorização do fazer docente. Ao contrário disso, a prática do professor é bastante complexa, considerando-se a própria complexidade que existe no ambiente escolar, bem como nas relações entre os indivíduos e suas experiências. Para contrapor essa situação, tornam-se necessárias a formação e a reflexão por meio de práticas profissionais. Essa visão de formação deve transpor os limites entre teoria e prática, de modo a ajudar o professor que está se formando a compreender a inter-relação entre os saberes teóricos e práticos adquiridos na formação universitária.

Régine Delamotte-Legrand (2002, p. 127) esquematiza esses saberes da seguinte maneira:

a) os “saberes” de que necessitam os professores são desenvolvidos por trabalhos em didática das disciplinas, os quais são construídos em referência aos trabalhos universitários; b) os “saber-fazer” que os professores devem adquirir lhes são fornecidos pelas pesquisas em ciências da educação, as quais devem estar fundamentadas social e institucionalmente; c) os “saber-ser” que constituem uma dimensão importante da profissão de professor provêm de trabalhos de pedagogia geral, que mantém estreita ligação com a psicologia, a filosofia, a ética.

Apresentados dessa forma, os saber-fazer e saber-ser não devem ser entendidos como definições estanques haja vista as transformações constantes pelas quais passa a educação, devendo ser considerados os saberes que vão surgindo com essas mudanças.

O saber-fazer aponta para os conhecimentos teóricos advindos de estudos e pesquisas com as quais se defronta o professor. O saber-ser se volta para a didática e construção pedagógica do professor e sua interação com outras ciências. Esses saberes são construídos ao longo de seu estudo acadêmico, e não podem ser dissociados. As relações estabelecidas entre

o ser e o fazer passam a constituir a sua identidade profissional, seus papéis e suas práticas didáticas e são essenciais para se compreender o sentido de ser professor.

Indo além da conceituação dos saberes necessários para a prática docente, Nóvoa (2009) apresenta algumas características que devem compor a profissão docente na contemporaneidade, para além dos conceitos estabelecidos desde a metade do século passado. Tais conceitos versavam sobre o conhecimento, as capacidades, as atitudes e as competências que o profissional deveria ter para ser um bom professor, desde a sua formação inicial. O autor ressalta, porém, a dificuldade em se definir o que de fato signifique ser um “bom professor”.

Desta forma, e de acordo com as características apresentadas por Nóvoa (2009), o professor precisa construir práticas de docência para auxiliar a aprendizagem dos seus alunos, compreendendo o contexto de trabalho, por meio do diálogo, da reflexão e da interação com outros professores, além do compromisso social da educação. Para que atue significativamente na aprendizagem de seus alunos, essas características precisam ser apreendidas a partir da sua formação como docente. Nesse ponto, Nóvoa (2009, p. 32) destaca que a formação de professores precisa assumir um componente prático sólido e reflexivo “centrado na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar”.

Quando se diz “centrado na aprendizagem dos alunos” significa que é preciso “compreender a importância da relação ao saber, é instaurar formas novas de pensar e de trabalhar na escola, é construir um conhecimento que se inscreve numa trajetória pessoal” (NÓVOA, 2009, p. 88). E isso pode ser entendido também na formação inicial de professores, nos quais estes ainda são alunos que buscam o saber para atuar como docentes diante dos desafios que a educação contemporânea lhes impõe.

Consoante a isso, o cerne da questão formativa do professor está ligado à modelização desses saberes por meio das transposições didáticas que são feitas pelo professor na relação didática que estabelece, nas interações entre os saberes teóricos e práticos das características e conceitos apresentados por Nóvoa (2009) e Delamotte-Legrand (2002).

A transposição didática entendida de modo restrito como a passagem do científico ao que se deve ser ensinado (CHEVALLARD, 1998) tem seu conceito ampliado, após debates e críticas, em função de diversos outros saberes que precisam ser considerados nas práticas educativas.

A crítica principal incidiu sobre a limitação dos saberes de referência: os “saberes científicos” não são os únicos saberes de referência para os “saberes ensinados”. Existem “saberes especializados” de todas as naturezas e “saberes sociais” ligados às práticas sociais enquanto tais, que não pertencem necessariamente aos saberes elaborados por uma dada comunidade científica. (DELAMOTTE-LEGRAND, 2002, p. 130).

A autora afirma ainda que os “saberes experienciais” também devem fazer parte do “saber-fazer” e ser transformados em objetos de ensino como os demais saberes. Destaca ainda, o caráter reprodutivo atribuído às escolas em detrimento de saber pensar e transformar o mundo, pois se mantém a tradição teórica do ensino.

Esse quadro necessita ser revertido, uma vez que para pensar e transformar o mundo são fundamentais os saberes sobre a prática dentro do contexto da relação professor-aluno para sua transposição em objetos de ensino.

[...] longe de ser uma simples aplicação da teoria visando à prática, a transposição didática deve confrontar com diversos tipos de saberes e articulá-los entre si em um trabalho de concepção e de contextualização de enorme complexidade [...]. (DELAMOTTE-LEGRAND, 2002, p. 133).

Além do confronto que estabelece com os saberes, é importante considerar as relações múltiplas existentes, pois qualquer transposição de conhecimentos teóricos a práticos e educativos que se faça se transformará, no contexto da relação didática, em objetos de aprendizagem. São nessa relação que se definem projetos de ensinar e aprender, por meio de contratos didáticos dinâmicos, ou seja, a criação de “espaços de diálogo entre professor aprendiz relacionados à formulação de saberes de toda natureza cabendo a cada um a tarefa de dizer o que sabe e o que procura saber” (DELAMOTTE-LEGRAND, 2002, p. 134). Esses espaços são constantemente construídos na dinâmica das trocas na interação didática em sala de aula.

O termo transposição didática, utilizado por Chevallard (1985, p. 35), é ampliado por Nóvoa (2009) como uma “transformação deliberativa”, uma vez que “o trabalho docente não se traduz numa mera transposição, pois supõe uma transformação dos saberes, e obriga uma deliberação, isto é, a uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais”.

Dentro desse contexto, a transposição didática na formação do professor necessita estar associada ao que se pretende ao formar um professor de línguas, objeto deste estudo.

Almeida Filho (2004) caracteriza o professor de língua na contemporaneidade por meio da sua formação profissional, reflexiva e comunicacional. Essas dimensões formativas, como o autor as denomina, se relacionam com a formação de um profissional que atenda as exigências de formação atuais, e que também reflita e se autoavalie dentro da possibilidade de promover superações ao ensinar dentro de uma abordagem pós-estruturalista, chamada de comunicacional.

Primeiramente, Almeida Filho (2004) define o que significa o termo “professor de língua” como abrangente, pois inclui professores que ensinam língua materna (ou também denominada língua 1 - L1) quando o termo “língua” aparece no singular, e professores que ensinam línguas estrangeiras (LE) quando vem no plural (línguas). Este último caso, de acordo com o autor, define professores de quaisquer outras línguas que não seja a materna.

Em se tratando da dimensão profissional do professor, Almeida Filho (2004, p. s/n) argumenta que envolve, atualmente, ensinar como ocorre “a produção do processo de ensino dos professores imbricado com o processo de aprender dos alunos de língua em ambientes formais”. E esse ensinar para o professor engloba adquirir competências profissionais tais como conhecer o valor de ser docente, seus direitos, deveres, ter consciência de si e de suas ações, cuidando de si e dos outros professores.

Desta forma, o professor de línguas estrangeiras, além das questões burocráticas e intelectuais, também se preocupa em ajudar os seus alunos a serem estudantes melhores. Isso significa pensar a formação de professores de línguas, principalmente, afastando-se do paradigma da racionalidade técnica e da preocupação pelo melhor método para se ensinar, pois a formação de um profissional não deve consistir em instrumentalização em técnicas de ensino pautado pela transmissão de conhecimento adverso ao pensamento crítico e reflexivo, e despreocupado com o contexto sociocultural de aprendizagem e formação desse professor. Ao contrário, deve proporcionar experiências formativas que promovam o desenvolvimento profissional por meio da prática, reflexão, participação, colaboração e criticidade diante da língua que aprende e que se pretende ensinar (MILLER, 2013).

Sobre a dimensão reflexiva, o autor a coloca como um paradigma que é mais persuasivo na formação de professor com base nas teorias de formação propostas por Schön (1997), Zeichner (1997) e Nóvoa (1997), tendo a reflexão como a base do exercício profissional em alguns estudos mais atuais.

Sobre a dimensão comunicacional, Almeida Filho (2004) a define como um paradigma de ensino e aprendizagem de língua, o qual envolve as filosofias e os métodos de ensino que são fundamentais para se criar propostas de formação de professores e estudantes de línguas.

O conceito de um paradigma de ensino e aprendizagem é também vital para a pesquisa aplicada no âmbito da linguagem e para a formação de professores profissionais por explicitar uma macro-estrutura do processo central de aprender e ensinar nas suas tensões inerentes e um conjunto de conceitos e articulações previstas entre eles. Assim, um paradigma imprime uma marca macro-constituidora do processo ou uma qualidade que se quer ver impressa na construção do processo de aprender e ensinar uma (outra) língua. As idéias que norteiam o engajamento do processo para viabilizar uma qualidade geral esperada, ou seja, a filosofia de ação que pode orientar as ações concretas de aprender e ensinar podem ser infinitas assim como os idioletos estão colocados para uma língua. (ALMEIDA FILHO, 2004, p. s/n).

Dentro do paradigma comunicacional se insere uma abordagem de ensinar e aprender voltada para a interação comunicativa, como propõe o autor, da qual fazem parte métodos que dão ênfase à ação na interação para atingir propósitos comunicativos dentro de um contexto social.

A formação para ensinar com a visão comunicacional requer conhecimentos, atitudes e capacidade para agir na língua-alvo envolvendo os aprendizes em ambientes fortes de produção de sentidos como o ensino através de áreas de estudo, culturais e/ou temáticos. (ALMEIDA FILHO, 2004, p. s/n).

Argumentando em favor do reflexivismo, Almeida Filho (2004) esclarece que os paradigmas comunicacional e reflexivos não são inerentes um ao outro, como a teoria e prática, e se posiciona pela articulação dos dois no processo de ensino e aprendizagem. E isso depende da experiência formativa desse professor de línguas, pois o ensino e aprendizagem só podem existir através de uma abordagem, de um paradigma de ensino construído por esse profissional, a partir do desenvolvimento de competências que o formarão para atuar como tal. Essas competências são entendidas por Delamotte-Legrand (2002) e Nóvoa (2009) como saberes necessários para o fazer docente, como foi descrito anteriormente.

Dentre essas competências o autor apresenta a competência linguístico-comunicativa, que possibilitará ao professor ensinar sobre a língua; a competência implícita, que envolve

ensinar por meio dos procedimentos adequados a partir da visão do professor; a competência teórica, que lhe permite compreender melhor o processo de ensino e aprendizagem; e a competência aplicada, na qual se mesclam os conhecimentos adquiridos na teoria e na prática. Essas competências podem ser reunidas em uma macro-competência: a competência profissional. E o seu desenvolvimento permite ao professor o autorreconhecimento como profissional, dentro de um paradigma reflexivo e comunicacional (ALMEIDA FILHO, 2014; 2004)

Nesse sentido, formar professores de línguas “indica intervenção com sistematicidade para que professores e professorandos se preparem, de preferência profissionalmente, para ensinar uma L-alvo [Língua-alvo], chegando a um certificado de etapa vencida que abre a formação permanente desde aí” (ALMEIDA FILHO, 2004, s/n), fazendo parte das experiências de vida desses profissionais.

No mesmo sentido das ideias de Almeida Filho (2004), Flores (2010) advoga por uma reflexão da/na formação inicial de professores de forma geral, partindo das experiências de vida acadêmica como oportunidades para pensar o desenvolvimento das competências e saberes desse futuro professor. Às experiências acrescentam-se os valores e as próprias crenças sobre o ser professor, sobre aprender e ensinar, enfim, uma “diversidade de perspectivas” (re)criadas durante a formação inicial.

É nesse contexto que o aprender e o ensinar se encontram, pois

A transição de aluno a professor encontra-se marcada pelo reconhecimento crescente de um novo papel institucional e pela interação complexa entre perspectivas, crenças e práticas distintas e, por vezes, conflituais, com implicações ao nível de (trans)formação da identidade profissional. (FLORES, 2010, p. 183).

Essa transição é marcada também pela compreensão sobre o que é ensinar, e como articular a teoria estudada na formação inicial com a prática profissional. Dessa forma, Flores (2010) considera que o processo de ensino envolve adquirir habilidades e conhecimentos técnicos, numa ótica reflexiva e crítica a respeito da significação de ser professor e seus propósitos profissionais. Daí se afigura a importância da articulação teoria e prática para a (re)construção de experiências de ensino e aprendizagem positivas e significativas, não direcionando a prática somente para o momento posterior à formação inicial, quando este estudante já estiver atuando. Sobre isso, Flores (2010) citando Loughran (2009) pondera que é

preciso tirar o foco de atenção apenas nas habilidades de ensino e mostrar ao futuro professor a importância de também ser aluno, de aprender sobre aquilo que se ensina.

A partir disso, a autora critica a dissociação que há nos cursos de formação entre teoria, prática e reflexão, inclusive sobre as experiências dos futuros profissionais enquanto alunos, pois estes podem utilizá-las para sua atuação na prática de sala de aula. As experiências são consideradas por Bullough (1997) mencionado por Flores (2004, p. 184), juntamente com as crenças e o contexto, como “elementos definidores do processo de tornar-se professor aos quais os formadores de professores devem dar mais importância”. A crítica da autora aponta para a inovação nas estratégias de ensino e aprendizagem nos cursos de formação inicial, por meio da reflexão, que tentem reduzir a dissociação mencionada.

Uma das finalidades da formação inicial é a de preparar os futuros professores para trabalharem em escolas em contextos de mudança, o que implica uma reflexão permanente sobre o papel dos professores e sobre o seu profissionalismo e a forma como este é entendido. A literatura neste âmbito sublinha a necessidade de repensar a formação de professores no sentido de responder às exigências e aos desafios mais complexos que se colocam às escolas e aos professores. (FLORES, 2010, p. 185).

Korthagen (2009) citado por Flores (2010) mostra também a utilização das experiências de ensino e aprendizagem dos professores em formação inicial como um meio para articular a teoria e prática, relacionando-as com as novas percepções sobre a atuação do professor enquanto profissional.

Nesse contexto, Flores (2010) propõe um repensar da formação inicial dos professores, a partir da ótica do formador desses profissionais, alertando para uma necessidade latente na educação acadêmica, para que sejam “coerentes e holísticos” com um compromisso com “uma construção do conhecimento profissional mais fundamentada e reflexiva” (FLORES, 2010, p. 186), oportunizando aos licenciandos a vivência de experiências de aprendizagem significativas para a sua formação.

Os formadores de professores precisam de repensar o seu papel (e o modo como trabalham) à luz dos desafios da sociedade do conhecimento e da aprendizagem em que os professores têm agora de trabalhar. Se queremos nas escolas professores que reflectem sobre as suas práticas (e sobre os propósitos e valores que lhes estão subjacentes), então os cursos de formação (inicial, mas também contínua) têm de ser organizados em função dessa realidade, colocando de lado processos e práticas de formação dominados, em muitos casos, por modelos tradicionais, escolarizados e baseados numa

racionalidade técnica. Um ensino de qualidade exige professores de qualidade, que sejam conhecedores, que demonstrem destrezas para enfrentar a complexidade e mudança inerentes à docência, mas também que estejam comprometidos no ensino e na aprendizagem ao longo da sua carreira. (FLORES, 2010, p. 186).

E esse repensar a formação inicial diante dos desafios da sociedade contemporânea a qual vivemos, de modo a (trans)formar tanto o ensino quanto a aprendizagem em elementos significativos para a formação profissional se aplica à formação de professores de línguas estrangeiras, que devem formar-se na língua para ensinarem sobre e com a língua.

Uma postura reflexiva e crítica sobre a questão da formação de professores de línguas é apontada por Almeida Filho (2000) ao analisar as crises, transições e mudanças curriculares na formação desses profissionais. O autor descreve o percurso dos cursos de Letras do ponto de vista curricular, questionando a falta de ações práticas que promovam uma evolução do desenvolvimento, de fato, das competências linguísticas e profissionais dos professores de línguas, principalmente concernente à integração entre teoria e prática. Tais discussões não são recentes, posto que se originaram na década de 70 com a reforma universitária, passam pelas discussões a propósito da função do professor nas décadas de 80 e 90, e alcançam na atualidade as discussões sobre os modelos dos cursos de Letras com a reforma das licenciaturas em 2005 como sintetizam Daher e Sant’Anna (2009). E no que se refere à discussão sobre a formação do professor de línguas passa a abranger os conhecimentos da Linguística Aplicada e da noção de professor reflexivo a partir do século XXI, que não podem ser pensados fora da dinâmica das práticas sociais que exigem uma *práxis* dialógica entre teoria e atuação docente.

No tocante à formação de professores de espanhol no Brasil, segundo Daher e Sant’Anna (2009), o termo está associado à formação universitária em cursos de licenciatura com habilitação em espanhol ou português-espanhol, que inclui comprovar conhecimentos e habilidades relacionados ao curso por meio do estudo da literatura, da língua e da prática docente. Esses conhecimentos necessitam estar articulados para melhor desenvolvimento do profissional.

A falta dessa integração nos currículos universitários de Letras pode ampliar a “crise de motivação” dos profissionais da linguagem, principalmente a motivação para ensinar línguas. O que se busca é uma mudança em relação à formação tradicional, tecnicamente formativa e instrumentalizadora de normas teóricas, para a formação integral do profissional,

em todas as competências subjacentes aos estudos da linguagem e de línguas, para atuar tanto no ensino como em outras áreas de atuação desses profissionais.

Ao se pensar nessa postura de formação, é necessário considerar a opinião desse professor que está se formando a partir de sua perspectiva, dando voz a esse indivíduo, para que possa verbalizar sobre seus conhecimentos tanto por meio da escrita quanto das discussões em grupo com colegas ou professores formadores. Com isso, pode ser possível pensar a formação do professor de línguas num prisma sociocultural, em que a construção de conhecimentos “empíricos e experienciais” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012, p. 462) influencia significativamente a futura prática pedagógica.

No intuito de dar voz ao professor, estudos como de Eckert-Hoff (2015, p. 93-94) apontam para a formação inicial e continuada a partir “de suas experiências, de sua vida, de sua história de vida, valorizando o que sabem, suas crenças, suas experiências, como um caminho de lidar com as heterogeneidades”, haja vista que a formação universitária comumente atribui uma identidade estável não considerando “a complexidade que envolve o sujeito, proveniente de sua história de vida”. Por isso, propor ao professor em formação inicial falar de si permite que ele reflita e faça um resgate da memória, reinventando-se, completando-se, construindo sua própria identidade pessoal e profissional, significando e (re)significando-se por meio da linguagem (ORLANDI, 1996; ECKERT-HOFF, 2008).

De acordo com Coracini (2000), a formação do professor se inicia desde suas primeiras experiências na escola, primeiros cursos e, inclusive, experiências de ensino anteriores à formação universitária. E, proporcionar a esse professor em formação narrar sua história de vida e de suas experiências e vivências, ou seja, “falar de si” possibilita construir sua trajetória de formação tanto pessoal quanto profissional (TELLES, 2002; MAGALHÃES, 2010; ECKERT-HOFF, 2015, 2008). Embora Orlandi (1996), Eckert-Hoff (2015, 2008) e Coracini (2000) se filiem à Análise do Discurso de linha francesa e não pertençam à mesma perspectiva teórica adotada neste trabalho, seus estudos contribuem para a discussão e análise sobre a formação do professor.

Consoante ao exposto, pode-se entender que a formação do professor de língua espanhola pode valer-se das experiências narradas pelos próprios licenciandos para compreender a sua história de vida e como elas podem influenciar as suas motivações para ensinar e aprender.

2.3. Experiências de aprendizagem e o processo de formação pessoal e profissional

Segundo Sampaio e Baez (2014) a fase da formação inicial é um período extremamente importante para o fazer docente, pois, por diversas vezes, pode determinar a motivação do estudante de licenciatura para a prática profissional. É nesse período que ele tem a oportunidade de se deparar com situações-problema que possam fazer parte de sua prática, além de oportunizar interações e situações de aprendizagem que lhe motivem para se desenvolver e se dedicar à sua carreira.

Desta forma, a autora destaca a importância em se estudar a motivação desses licenciandos durante a formação inicial, para que possam ser realizadas as adequações necessárias no processo formativo para a prática. Haja vista que há uma carência de estudos sobre a motivação na formação inicial de professores, e principalmente de professores de espanhol como língua estrangeira, associada às suas experiências de aprendizagem, torna-se imprescindível compreender a fundamentação teórica sobre as experiências de aprendizagem e como elas podem estar relacionadas à motivação para aprender e ensinar e, conseqüentemente, à constituição do professor de língua estrangeira.

Nesse sentido, Miccoli (2006) evidencia também a importância do estudo das experiências de aprendizagem a fim de revelar os processos e as dinâmicas às quais se podem associar, objetivando transformações nas interações em sala de aula, inclusive na formação de professores, contexto no qual ainda se vê uma longa distância entre a teoria e a prática.

Concernente ao estudo das experiências em sala de aula, Miccoli (2006) o compreende como uma proposta que visa dar voz às pessoas que vivenciam os processos de ensino e aprendizagem. Desta forma, a experiência é vista como uma construção de quem observa e vivencia os fenômenos, e que muda sua conceituação dependendo do ponto de vista a partir do qual se analisa. Com isso, a experiência pode significar, de acordo com Mora (1986), citado pela autora, como apreensão da realidade por um indivíduo, apreensão sensível da realidade externa, ou seja, a realidade se constrói pela própria experiência, aprendizagem decorrente da prática pessoal e/ou profissional, julgamentos da realidade por meio das experiências vivenciadas, e a experiência como algo interno ao indivíduo.

Assim, a experiência se relaciona à construção do conhecimento, sendo anterior a ele, e sem a qual não seria possível conhecer e dar sentido às coisas. Esse conceito foi construído principalmente por Platão e Aristóteles na antiguidade. Na modernidade, se concebe a

experiência, a partir dos pressupostos de Hegel e Dewey. Para Hegel, a experiência vai além de uma interpretação da realidade e é compreendida como um movimento dialético da consciência: “Para ele, a experiência tem um caráter dialético no qual o conteúdo da consciência é o real e a consciência de tal conteúdo é a experiência” (MICCOLI, 2006, p. 212).

Por outro lado, Dewey, embora influenciado pela concepção de Hegel, entende que a experiência não deve ser entendida apenas como um fenômeno puramente cognitivo, pois ela se trata do resultado de uma interação contínua dos indivíduos em entre si e com os contextos sociais vivenciados. Como afirma Miccoli (2006, p. 214), “inclui pensamento, percepção, sentimento, sofrimento e ação em um processo em que se transformam tanto os seres humanos quanto o meio”. Essa transformação ocorre desde que a pessoa tenha consciência de que suas experiências incorrem em consequência oriundas de suas interações. E essa transformação permite gerar aprendizagens desde que esteja pautada por ações que promovam o pensamento ou a reflexão, ou seja, promovam uma relação “entre o que experienciamos e o que é experienciado” (MICCOLI, 2006, p. 215). Dessa maneira, a experiência ganha significado e a aprendizagem e os processos formativos também, tal como deveria acontecer nos processos e experiências na formação de professores.

Se se entende a experiência junto à reflexão como causas da transformação, as experiências vivenciadas por um estudante se tornam condicionantes para que suas ações futuras também sejam transformadoras. Em síntese, a experiência para Dewey, nas palavras de Miccoli (2006, p. 217):

[...] é um processo orgânico e complexo no qual se vivencia e se é experienciado; no qual se transforma e se é transformado; um processo que acontece em situações específicas e na interação do indivíduo com si mesmo e com outros seres viventes.

Essas interações e situações específicas são dinâmicas e envolvem também a emoção dentro do processo de construção do conhecimento seja de si como indivíduo, como parte de um grupo social que interage por meio da linguagem. Nesse sentido, experiências, fatores afetivos e processos de ensino e aprendizagem de línguas se aproximam no intento de construir um conhecimento significativo para atuação nas esferas pessoal e profissional da vivência humana.

A experiência, segundo Larrosa Bondía (2002) é o que nos passa, aquilo que nos toca, que nos afeta, que nos transforma, como também compreende Heidegger (1987); podemos ser transformados pelas experiências dia após dia ou ao longo do tempo. Essa capacidade de transformação pode ser entendida como um componente essencial do processo da experiência. E isso inclui o processo de aprender uma língua estrangeira, por exemplo .

Ao associar a aprendizagem de línguas e a experiência por meio de narrativas, por exemplo, Miccoli (2010, p. 29) afirma que a experiência se trata de um processo

por ter a ver com relações, dinâmicas e circunstâncias vividas em um meio particular de interações na sala de aula, a qual ao ser narrada, deixa de ser um acontecimento isolado ou do acaso. O processo reflexivo da narrativa oferece a oportunidade de ampliar o sentido dessa experiência e de definir ações para mudar e transformar seu sentido original, bem como aquele que a vivenciou.

Nesse contexto, a experiência pode ser compreendida também como unidade de análise e investigação por se tratar de uma “via de acesso para a compreensão da complexidade de eventos em sala de aula”, inclusive de línguas estrangeiras, permitindo “compreender o processo de aprendizagem sob o ponto de vista daqueles que o vivenciam” (MICCOLI, 2010, 2006; MICCOLI, 2014, p. 18).

Como unidade de análise, Miccoli (2014) apresenta marcos de referências que foram modificados e ampliados por diversos pesquisadores de acordo com as necessidades de pesquisa e o objeto de estudo (Cf. MICCOLI, 1997; MICCOLI, 2007; BAMBIRRA, 2009; ZOLNER, 2011; FERREIRA, 2012; VIANINI, 2014). Dentre as categorias propostas na evolução dos estudos sobre as experiências, a que mais se adequa ao objeto de pesquisa proposto nesta dissertação é a taxonomia de experiências de estudantes elaborada por Miccoli (1997) e revisada por Miccoli (2007). Tal taxonomia poderá ser utilizada como embasamento para análise dos dados desta pesquisa com estudantes de licenciatura em língua espanhola.

Nessa taxonomia, Miccoli (2007) apresenta dois grandes grupos: as experiências diretas e as experiências indiretas como apresentadas no quadro 04, a seguir.

Quadro 04 – Taxonomia de experiências de estudantes proposta e revisada por Miccoli (2007)

Experiências Diretas	Experiências Indiretas
Experiências Cognitivas	Experiências Contextuais
Atividades realizadas em sala de aula Identificação de objetivos e dificuldades e dúvidas Participação e desempenho Aprendizagem Avaliação do ensino e/ou da aprendizagem Atividades paralelas às de sala de aula Estratégias de aprendizagem	Instituição Meio extrainstitucional Língua estrangeira Decorências da pesquisa Experiência do tempo
	Experiências Pessoais
	Nível Socioeconômico Aprendizagens anteriores Vida pessoal Trabalho
Experiências Sociais	Experiências Conceptuais
Interação e relações interpessoais Tensões interpessoais Ser estudante Ser professor Grupos, dinâmicas Turma Estratégias sociais	Ensino de língua estrangeira Aprendizagem Aprendizagem pessoal O papel do estudante
Experiências Afetivas	Experiências Futuras
Sentimentos Motivação, interesse e esforço Autoestima e atitudes Atitudes do professor Estratégias afetivas	Intenções Vontades Necessidades Desejos

Fonte: Miccoli (2014, p. 74).

As diretas se relacionam às experiências cognitivas, sociais e afetivas. As indiretas são relativas às experiências contextuais, pessoais, conceptuais e futuras. As experiências cognitivas se referem às experiências de aprendizagem e ensino propriamente ditas; as sociais à comunicação e ao relacionamento interpessoal e como se veem enquanto estudantes e veem os professores; as afetivas dizem respeito aos sentimentos, à motivação, à autoestima e às atitudes com relação aos sentimentos. As experiências contextuais são relativas aos ambientes e sistemas em que acontecem o ensino e a aprendizagem tanto dentro como fora das instituições; as pessoais se referem à questão socioeconômica, às aprendizagens anteriores e à vida pessoal e de trabalho; as conceptuais abordam as crenças sobre ensino e aprendizagem; e às futuras se referem às intenções, vontades, necessidades e desejos de aprimoramento dos aspectos relacionados às experiências diretas (MICCOLI, 2014, 2012, 2007).

O construto de crenças para a Linguística Aplicada e para o ensino de línguas vem sofrendo modificações em suas definições e terminologia de acordo com diversos modelos teóricos e pesquisadores no assunto, conforme expõem Barcelos (2007, 2004) e SILVA (2010).

Barcelos (2007, p. 113), ao citar outro trabalho seu de 2006, define crenças na Linguística Aplicada e no ensino de línguas como

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

Consoante a isso, as experiências dos estudantes, tanto as individuais quanto as coletivas possuem estreita ligação com as crenças, uma vez que para que alcance o desenvolvimento ou mudança pessoal ou profissional torna-se fundamental conhecer a origem dessas crenças ou das experiências a elas relacionadas. Nessa relação estreita, as experiências anteriores, por exemplo, podem modular as crenças, por seu caráter dinâmico e contextual, alterando-as ou gerando outras novas (MICOLLI, 2010).

Essas crenças podem ser (re)construídas ao longo das experiências vividas durante o estudo da língua estrangeira e da sua formação enquanto professor, pois são essas crenças que o licenciando levará para sua atuação como docente, a fim de que possam se tornar mais reflexivos e conscientes dos seus conhecimentos teóricos e de sua prática e contexto de ensino, como concluem Bomfim e Conceição (2009).

É nesse sentido que Aragão (2014) destaca a importância do estudo das experiências de estudantes de licenciatura em língua estrangeira. Ressalta, inclusive, a importância das experiências anteriores aos estudos universitários, com a intenção de compreender como esses estudantes constroem e atribuem significados às situações de sala de aula. Consoante a isso, Silva Júnior (2019, p. 64) acrescenta que “toda experiência passa a ser formadora na medida que desenvolvemos um trabalho reflexivo sobre ela”.

Nesse ínterim, Aragão (2014, p. 79-80) explica que a investigação sobre a experiência de alunos e professores em contextos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras deve ter como objetivos:

- a) expandir nossa compreensão acerca dos processos de ensino e aprendizagem conjugando e triangulando as visões daqueles que vivem a dinâmica na prática seja como alunos, professores e pesquisadores no campo;
- b) reconhecer o valor atribuído à reflexão sobre as experiências, as possibilidades e os limites do agenciamento das ações que emerge a partir dos sentidos criados na reflexão sobre a experiência;
- c) fomentar e refletir

sobre o devir das transformações que ocorrem em projetos em que esses objetivos estão em jogo.

Pelo caráter dinâmico que apresentam, as experiências como foco de investigação objetivam encontrar significados aceitáveis para determinado grupo de indivíduos em um momento específico da vivência desses. Isso confere relevância à investigação das experiências de aprendizagem e sua relação com as motivações de estudantes de línguas em processo de formação profissional, haja vista que, de acordo com o exposto por Aragão (2014), o professor de línguas estrangeiras em formação inicial possa refletir sobre sua prática, desenvolver-se consciente sobre suas crenças, pressuposições e atitudes com relação a ensinar e aprender língua. Assim, pode tornar-se responsável e agente de sua construção, tendo como base a reflexão que promova transformações nas práticas pedagógicas tradicionais tão presentes ainda na atualidade.

A partir disso é importante que esse estudante em formação profissional possa ter a oportunidade de refletir sobre, principalmente, o processo de aprendizagem. Essas reflexões podem ser feitas durante a formação profissional, tanto por meio de experiências de aprendizagem direta como também por meio da mediação nos processos e experiências de aprendizagens vivenciados por esse estudante.

Essa mediação pode ser feita na interação com outras pessoas desde o nascimento, tendo essas outras pessoas papel fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, como propõe Feuerstein (1991) com sua teoria de mediação por meio das experiências de aprendizagem mediada. Tal mediação pode ser feita ainda na perspectiva vygotskyana em que a construção de experiências e do conhecimento de modo significativo se dá por meio da interação social, em que tanto o indivíduo como o outro compartilham a responsabilidade na aprendizagem como uma construção social (WILLIAMS; BURDEN, 1999).

Cabe salientar, no entanto, que para que o estudante se desenvolva como profissional reflexivo e crítico de sua própria aprendizagem e atuação, não basta proporcionar experiências mediadas, pois é necessário também que desenvolva sua autonomia a fim de que busque sua aprendizagem e a construção do seu conhecimento de forma independente, desenvolvendo a capacidade de aprender a aprender, para assim ensinar pela e com as experiências.

Consoante à fundamentação teórica apresentada com base na motivação, nas experiências de aprendizagem e na formação de professores de línguas, objeto desta pesquisa,

será apresentada no próximo capítulo o percurso metodológico seguido para se investigar e analisar como as experiências de aprendizagem podem influenciar a motivação do licenciando em Letras/Espanhol.

3. METODOLOGIA

Minhas expectativas com o curso são grandes, pois ele nos permite a seguir vários caminhos, além de, nos oferecer um leque de opções e oportunidades, e nos fazer sonhar com um mestrado e um doutorado, questões essas, que eu nunca imaginei que esse curso me proporcionaria. Quero ser uma professora de espanhol e quero crescer na área fazendo um mestrado e depois um doutorado. (6E8, T28).

Este capítulo versa sobre a caracterização metodológica da pesquisa enquanto estudo de caso qualitativo de cunho etnográfico, naturalístico e fenomenológico. São explicitadas também a constituição da amostra e do *corpus* de pesquisa, a caracterização dos participantes e do contexto investigado. Apresentam-se os instrumentos utilizados para coleta e geração de dados, os procedimentos para análise com base nas etapas e nos critérios propostos pela Análise de Conteúdo. Além disso, são apresentadas as questões éticas subjacentes a este trabalho.

3.1 Caracterização da pesquisa

Este estudo pautou-se, do ponto de vista metodológico, na compreensão de pesquisa como um “desvelamento da complexidade do pensamento, contribuindo para diminuir a distância entre a teoria e a prática” (FAZENDA; TAVARES; GODOY, 2015, p. 41) num processo dinâmico (LUNA, 1996) e “sistemático de construção do conhecimento que tem como meta principal gerar novos conhecimentos” (FAZENDA; TAVARES; GODOY, 2015, p. 42), fazendo parte da vida do pesquisador. Compreende-se a pesquisa, então, como uma busca por respostas a questionamentos propostos por meio de tarefas planejadas para sua condução, ou seja, por meio de um delineamento metodológico que permitam conferir validade e confiabilidade para a (re)construção de conhecimentos teóricos e práticos, como na transformação de práticas pedagógicas.

Diante dessa concepção de pesquisa como dinâmica e inerente ao pesquisador, o delineamento metodológico do presente trabalho fundamentou-se nos propósitos da pesquisa social, uma vez que o interesse se dá nos modos de expressão das pessoas sobre o que consideram importante com relação às suas atitudes e às dos outros (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2015). Concernente a isso, Flick (2013, p. 18) esclarece que

pesquisa social é a análise sistemática das questões de pesquisa por meio de métodos empíricos (p. ex. perguntas, observação, análise dos dados, etc.). Seu objetivo é fazer afirmações de base empírica que possam ser generalizadas ou testar essas declarações. Várias abordagens podem ser distinguidas e também vários campos de aplicação (saúde, educação, pobreza, etc.). Diferentes objetivos podem ser buscados, variando desde uma descrição exata de um fenômeno até sua explanação ou a avaliação de uma intervenção ou instituição.

A partir dessa definição, entende-se que uma pesquisa social pode explorar diversos fenômenos nas mais variadas áreas, permitindo a descoberta de novos conhecimentos a partir de dados empíricos que possibilitam, ainda, a (re)formulação das teorias existentes. Assim, dentro das áreas da pesquisa social, a pesquisa aqui apresentada pode ser caracterizada como uma pesquisa de campo, pois buscou por meio da investigação de campo específica, desenvolver ou testar teorias, como o estudo dos fenômenos no contexto prático do ambiente educacional.

As pesquisas em Linguística Aplicada, dadas seu caráter “mestiço” como denominado por Moita Lopes (2006), podem ser inseridas no campo das ciências sociais por apresentarem uma natureza interdisciplinar/transdisciplinar ou mesmo “indisciplinar”, uma vez que a natureza do ser humano é social e as questões da linguagem estudadas por muitos pesquisadores estão inseridas em problemas sociais. E também, a pesquisa em ciências sociais procura ampliar o leque de delineamentos de pesquisa de natureza interpretativista e das formas de conhecer sobre a vida social. Para tanto, de acordo com Moita Lopes (2006, p. 23) parafraseando Bygate (2004):

são necessárias teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem, como também desenhos de pesquisa que considerem diretamente os interesses daqueles que trabalham, agem etc. no contexto de aplicação.

Dessa forma, esta pesquisa se insere nos paradigmas de pesquisa naturalista, qualitativa e fenomenológica uma vez que procurou estudar fenômenos sociais que acontecem naturalmente dentro de um contexto social específico para compreender como as informações referentes às pessoas se relacionam com o fenômeno estudado.

Além disso, a pesquisa qualitativa busca analisar e interpretar esses fenômenos subjetivos por meio de dados observados e discursivos, concentrando-se nos contextos pesquisados, nos quais há uma relação dialógica e construtivista entre o pesquisador e o participante. Por isso a pesquisa qualitativa pode inserir-se também dentro do paradigma construtivista, uma vez que cada situação de aprendizagem vivenciada (objeto de pesquisa deste projeto) é uma realidade construída pela e na subjetividade dos envolvidos na investigação. Sendo assim, o que se propõe é a construção do conhecimento a partir dos significados construídos pelo participante no seu processo de aprendizagem (SILVERMAN, 2009; GUBA; LINCOLN, 2006; SILVA, 2013).

A pesquisa qualitativa não visa à mensuração nem ao tratamento estatístico dos dados coletados, embora a mensuração inicial possa ser importante para organização das informações recebidas dos participantes. Essa abordagem metodológica de pesquisa procura captar o “significado subjetivo das questões a partir das perspectivas dos participantes”, “os significados latentes de uma situação em foco” e/ou descrever “as práticas sociais e o modo de vida e o ambiente em que vivem os participantes” (FLICK, 2013, p. 23).

Em suma, a abordagem qualitativa na pesquisa pode ser justificada no entendimento de que essa abordagem procura descrever e interpretar fenômenos, visões, experiências dos participantes, sem preocupação com a mensuração, uma vez que o foco principal é a compreensão do fenômeno estudado. Ademais, a pesquisa qualitativa descrita apresenta vantagens em relação à pesquisa quantitativa de base positivista e estatística, pois possibilita maior profundidade e riqueza na interpretação dos significados, contextualizando o fenômeno (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

Dentro da abordagem qualitativa de pesquisa, esta pode ser caracterizada, ainda, como estudo de caso de cunho etnográfico, uma vez que se pretendeu descrever “os modos de vida da humanidade” de maneira científica da sua consciência enquanto unidade constituída por uma base cultural (VIDICH; LYMAN, 2007, p. 52). O estudo de caso se define, segundo Severino (2007, p. 121), como “o estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo”, fornecendo informações significativas para possível generalização em situações semelhantes e permitindo inferências.

Sendo assim, o caráter etnográfico no presente trabalho é representado pelo estudo de grupos sociais, no âmbito acadêmico, buscando identificar e interpretar os significados

atribuídos pelos participantes aos processos e fenômenos educacionais, tanto no ensino quanto na aprendizagem, em um “contexto cultural amplo”, com “um mergulho no microssocial, olhado com uma lente de aumento” (SEVERINO, 2007, p. 119). Isso significa que na problemática aqui investigada buscou-se compreender criticamente os fenômenos originados naturalmente da interação dos participantes com o contexto social que possam contribuir e influenciar a aprendizagem e a formação de professores de língua espanhola. Faz-se necessário destacar, no entanto, que não se trata de uma pesquisa etnográfica clássica, tal qual nas pesquisas antropológicas, pois não estive imersa num grupo social diverso ao vivenciado (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

A partir dessa caracterização metodológica, apresentam-se a seguir os critérios utilizados para a constituição do *corpus* de pesquisa.

3.2 Constituição da amostra e do *corpus* de pesquisa

A constituição de um *corpus* de pesquisa se define pelo conjunto de dados linguísticos, escritos, orais, verbais e não-verbais oriundos das informações dos participantes que conformam os materiais a serem analisados. O *corpus* se relaciona então à amostra da população em estudo. Ou seja, a seleção sistemática, por meio de amostragem de participantes representativa de um grupo em um contexto específico para a compreensão do estudo contribui para a composição do *corpus* linguístico a ser analisado. A amostragem ajuda a delimitar os participantes de acordo com a intencionalidade da pesquisa a partir de critérios que qualificam a representatividade do grupo investigado (CRYSTAL, 2008; BAUER; AARTS, 2015).

Nesse íterim, a fim de se constituir o grupo de participantes, bem como para conseguir alcançar os objetivos propostos no intuito de compreender e responder o problema investigado e as perguntas de pesquisa propostas, foi necessário coletar informações de licenciandos de dois períodos do curso de Letras/Espanhol de uma instituição de ensino superior de Minas Gerais, compondo-se, assim, o *corpus* de pesquisa, conforme os critérios que serão detalhados. A escolha por dois períodos e não apenas um, três ou quatro períodos se justificou inicialmente por este trabalho propor também uma análise comparativa dos resultados obtidos. Além disso, de acordo com os critérios para a composição do *corpus* de

pesquisa, apresentados a seguir, não houve como coletar dados de mais períodos, inclusive por questões envolvendo o tempo para a execução da pesquisa.

Os critérios para a seleção da amostragem e definição do *corpus* foram: ser acadêmico do curso de Letras/Espanhol de uma universidade pública do estado de Minas Gerais, estar cursando o 4º e/ou 6º períodos e concordar com a pesquisa consentindo a sua participação por meio de termo de consentimento livre e esclarecido, que foi apresentado antes da realização da coleta. O processo de consentimento livre e esclarecido com licenciandos descritos foi realizado no início do ano de 2020, antes da realização das etapas de pesquisa. Os acadêmicos foram convidados por esta pesquisadora, na primeira semana de aula do semestre mencionado, momento no qual foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e esclarecidas as informações constantes no documento (APÊNDICE A), que foi assinado pelos participantes que concordaram.

A quantidade de participantes dependia da quantidade de alunos matriculados, que aceitassem participar, conforme os critérios de inclusão e definição da amostragem do grupo pesquisado. Os licenciandos que optaram por não participar da pesquisa não tiveram nenhum prejuízo didático ou constrangimento.

Para detalhar esses critérios visando à constituição do *corpus*, foram coletadas informações de estudantes que estivessem cursando o 4º e/ou o 6º períodos, para a construção do perfil dos participantes, observando critérios éticos subjacentes à pesquisa com seres humanos. A seleção desses grupos de licenciandos como amostragem de pesquisa, dentro do universo de acadêmicos de 8 períodos no qual se compõe o curso, justificou-se pela experiência acadêmica e linguística dos alunos de períodos intermediários do curso de licenciatura. Entende-se que estudantes do 4º período possuem uma trajetória de formação inicial, de disciplinas pedagógicas e linguísticas, com algumas perspectivas acadêmico-profissionais já construídas, mas que podem ser redefinidas nos quatro períodos restantes do curso. E, estudantes do 6º período possuem trajetória um pouco maior na formação inicial, com mais experiências linguístico-pedagógicas e com perspectivas acadêmico-profissionais que são compreendidas como um pouco mais consolidadas, posto que estão quase finalizando o curso, mas que, mesmo assim, podem ser reformuladas até o final da formação inicial.

A escolha por esses períodos fundamentou-se na organização curricular do curso de Letras/Espanhol da universidade estadual selecionada para investigação, a Universidade Estadual de Montes Claros, conforme detalhado no Projeto Pedagógico de livre acesso no site

da Universidade e também disponível juntamente à coordenação do curso, em versão atualizada¹⁴. Na instituição e no curso pesquisados, há ingresso de novos acadêmicos apenas uma vez ao ano, o que configura períodos diversos a cada semestre letivo. Exemplificando, temos que no primeiro semestre de cada ano letivo há a formação de turmas de períodos pares (2º, 4º, 6º e 8º), e no segundo semestre, turmas de períodos ímpares (1º, 3º, 5º e 7º). Como a coleta de dados seria realizada no primeiro semestre de 2020 não haveria como abranger os demais períodos nesta pesquisa de mestrado.

Estudantes do 2º período foram excluídos da amostra de estudo devido à pouca vivência acadêmica, bem como as poucas experiências linguístico-pedagógicas, pois até esse período do curso não teriam muito contato com disciplinas específicas da área de língua espanhola (apenas uma disciplina de Língua Espanhola e uma de formação pedagógica - conforme estrutura curricular vigente do curso, constante no Projeto Pedagógico disponível na coordenação do curso), somente com as disciplinas comuns às áreas de Ciências Humanas e Educação, dentro das quais se insere o curso. Os estudantes do 8º período também foram excluídos da amostra, embora possuíssem a trajetória de formação inicial quase concluída, uma vez que, por estarem finalizando o curso, se encontrariam com uma grande carga de demandas acadêmicas para a finalização, como estágios e trabalho de conclusão de curso. Esse fato poderia desinteressá-los da participação voluntária na pesquisa, o que comprometeria a coleta das informações que contribuíssem para a compreensão do problema de pesquisa.

O conjunto de dados linguísticos que compuseram o *corpus* de pesquisa foi definido a partir da participação dos licenciandos por meio de instrumentos de coleta que serão detalhados a seguir, juntamente com a caracterização do contexto e dos participantes.

3.3 Estudantes participantes da pesquisa e o contexto investigado

A pesquisa foi realizada com estudantes do curso de licenciatura em Letras/Espanhol da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes. A instituição de ensino superior se localiza na cidade de Montes Claros, na região norte do estado de Minas Gerais.

Nos períodos letivos do curso investigado, o 4º e o 6º período somariam juntos 20 estudantes. Desse total, apenas 17 participaram de todas as etapas da pesquisa. Um estudante

¹⁴ https://unimontes.br/wp-content/uploads/2019/06/ESTRUTURA_CURRICULAR_LETRS_ESPANHOL.pdf

não aceitou participar, e outro estudante não esteve presente nos momentos em que foram feitos o convite, a explicação das etapas de participação e a assinatura do termo. Um estudante concordou com a participação, mas apenas preencheu o questionário para levantamento do perfil do participante. Por não participar de todas as etapas da pesquisa, sendo a escrita da narrativa de experiências o instrumento principal para a compreensão da problemática em estudo, os dados do questionário desse estudante foram desconsiderados para a análise.

De acordo com os preceitos éticos para pesquisas com seres humanos e tendo em vista as informações que poderiam surgir nas respostas do questionário e na escrita da narrativa de experiências, a identidade dos participantes será preservada, conforme explicitado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A) assinado.

Dessa forma, os participantes foram identificados por meio de nomenclatura, estabelecida conforme período do curso em estudo e a ordem de recebimento das respostas ao questionário de perfil do participante, na qual o primeiro número corresponde ao período do curso, a letra identifica o participante como estudante e o número seguinte a ordem em que enviaram as respostas ao questionário, conforme a tabela 01 a seguir.

Tabela 01 – Estudantes participantes da pesquisa

Estudantes do 4º período	Estudantes do 6º período
4E1	6E1
4E2	6E2
4E3	6E3
4E4	6E4
4E5	6E5
4E6	6E6
4E7	6E7
4E8	6E8
	6E9

Fonte: Dados do questionário Perfil do Participante

No capítulo de análise dos dados serão detalhadas e analisadas as demais informações sobre esses participantes obtidas através do questionário Perfil Participante com o intuito de que possam contribuir para a compreensão das experiências e motivações relatadas nas narrativas. Estes questionários e narrativas compuseram os instrumentos de coletas de dados explicados a seguir.

3.4 Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados

Estruturou-se um plano de coleta de dados a fim de se garantir a confiabilidade e a validades dos dados, tendo como base a pergunta de pesquisa e o problema anteriormente contextualizado. No intuito de garantir a confiabilidade e a validade na coleta preocupou-se pelo desenvolvimento dos instrumentos, incluindo-se as perguntas a serem feitas aos participantes de modo que fossem claras e transparentes, garantindo a sua compreensão, para que se evitassem variações de compreensão que comprometessem as informações a serem prestadas. O mesmo cuidado foi tomado com relação à implementação dos instrumentos durante a coleta, garantindo a validade das informações que se pretendia obter (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008).

A construção do plano de coleta de dados se fundamentou nas orientações de Lankshear e Knobel (2008) para a organização e formulação dos instrumentos de coleta adequados ao problema de pesquisa, tais como: o tipo de dado, os meios para a coleta e as fontes de informação e orientação para a elaboração.

Os dados que foram coletados são do tipo escrito que, segundo os mesmos autores,

incluem respostas a questionários e pesquisas de opinião e textos que o pesquisador tenha solicitado aos participantes para escrever (por exemplo, diários, jornais, registros de bordo, registros de eventos, inventários, histórias curtas, fotografias, diagramas, vários tipos de “exercícios” ou “atividades”). (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 153).

Como meios para a coleta de dados dos grupos selecionados que compuseram o *corpus*, foi elaborado um questionário aberto com perguntas discursivas que ajudassem a constituir o perfil desse licenciando enquanto participante, além de perguntas relacionadas ao conhecimento sobre o assunto de pesquisa; motivação e as estratégias motivadoras para a formação profissional e para a aprendizagem de línguas. Os questionários como técnica de coleta de dados para pesquisas são compreendidos por Severino (2007, p. 125) como

conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo. As questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos.

O autor acrescenta que os questionários devem apresentar linguagem clara e objetiva, podendo ser constituído de questões fechadas ou abertas dependendo do que se pretende pesquisar. Aconselha, ainda, que o questionário seja pré-testado em um grupo menor, antes da aplicação definitiva para avaliar e fazer possíveis ajustes se necessário (SEVERINO, 2007).

Juntamente com o questionário, foi proposto aos participantes construir uma narrativa de vida, a partir de um texto norteador, na qual refletissem e relatassem suas experiências de aprendizagem desde as primeiras vivências escolares, bem como as experiências como professores em formação inicial, tanto do ponto de vista de aprendizagem da língua espanhola, quanto da sua formação pedagógica, associando-as à contribuição e/ou influência na motivação para aprender a língua espanhola e nas suas perspectivas para o exercício profissional.

De acordo com Flick (2013), as narrativas como procedimento metodológico para a coleta de dados se conformam como instrumento que permite “opiniões subjetivas dos participantes” através da construção de histórias de vida a partir de uma questão ou situação geradora ampla, que pode ser gravada e transcrita pelo pesquisador ou escrita pelo próprio participante. Desse modo, objetiva-se acessar as “experiências subjetivas” vivenciadas pelo participante dentro do contexto e do problema a serem investigados. Tal entendimento corrobora o que propõem Miccoli (2010) sobre o processo reflexivo da narrativa e Eckert-Hoff (2015) sobre construir sua identidade profissional e (re)significar-se por meio das suas histórias de vida, citadas na fundamentação teórica deste trabalho.

Segundo Silva Júnior (2019, p. 61 e 64), a utilização de narrativas na formação de professores de espanhol, como em sua pesquisa, contribui para a construção da identidade pessoal e profissional, ao considerar que “a constituição da identidade docente é um processo complexo que constrói no decorrer de uma história de vida, em diferentes contextos sociodiscursivos”. O autor acrescenta ainda, citando Nóvoa (1999), que podemos considerar as narrativas de si como “(auto)formadoras”, uma vez que possibilitam pensar e refletir o dito e o vivenciado, tanto individual como coletivamente. Considera, portanto, que “toda experiência passa a ser formadora na medida que desenvolvemos um trabalho reflexivo sobre ela”.

Jovchlovitch e Bauer (2015, p. 91-92) destacam a relevância da construção de narrativas como procedimento para obtenção de dados. Eles entendem que é por meio delas que “as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência,

encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social” e, no caso desta pesquisa, a vida educacional. Com isso constroem “perspectivas particulares”, como os autores acrescentam, baseados nos estudos de Schütze (1997) e Bruner (1990), pois se referem à “experiência pessoal” e ao detalhamento de “acontecimentos e ações” dentro de um contexto específico. Nesse sentido, a narrativa “reconstrói ações e contexto da maneira mais adequada: ela mostra o lugar o tempo, a motivação e as orientações do sistema simbólico do ator”.

No contexto pesquisado, as narrativas serviram de instrumento para a compreensão das experiências de aprendizagem de língua espanhola e das experiências de formação inicial do professor da língua estrangeira mencionada e sua influência na motivação dos participantes para tais aprendizagens. Segundo Oliveira *et al.* (2016) a compreensão de tais experiências por meio das narrativas visa a aproximar a pesquisa dos processos formativos, uma vez que se trata da “expressão da subjetividade” e da “experiência existencial” apresentadas nas narrativas pelos próprios sujeitos que as vivenciaram. Dessa maneira, os autores destacam que ao narrar as histórias e experiências de si é possível “desencadear processos de reflexão e ressignificação dos sujeitos, constituindo-se, assim, além de espaços de investigação, também lugar de formação” (OLIVEIRA *et al.*, 2016, p. 632). Clandinin e Connelly (2011) corroboram esse entendimento acrescentando que a narrativa é uma forma de apreender e compreender a experiência.

As narrativas permitem, ainda, pensar e refletir sobre a própria experiência e compreender sobre os contextos vivenciados pelos participantes. Do ponto de vista da aprendizagem e da formação de professores “as narrativas permitem a investigação de concepções, práticas, conhecimentos, significados de aprendizagens de formação, as quais constituem, no âmbito da docência, dimensões essenciais do desenvolvimento profissional”. Tal perspectiva possibilita ao licenciando agir como sujeito de sua formação, num diálogo entre a teoria e a prática, por meio da reflexão e da “ressignificação de si” (OLIVEIRA *et al.*, 2016, p. 633-634), promovendo também a ressignificação das suas trajetórias formação, por meio da reflexão sobre o processo de aprendizagem (ARAGÃO, 2014, p. 79).

De acordo com Muylaert *et al.* (2014, p. 195) as narrativas visam “contribuir com a construção histórica da realidade e a partir do relato de fatos do passado, promover o futuro, pois no passado há também o potencial de projetar o futuro”. Sendo assim, ao narrar sua

trajetória de vida, o participante evidencia suas representações e interpretações do mundo, projetando suas experiências.

Nesse sentido, as narrativas nesta pesquisa apresentam os objetivos propostos por Muylaert *et al.* (2014) e Jovchlovitch e Bauer (2015), de que, além de reconstruir a história de vida de cada participante, preocupa-se em entender os contextos, fatores e motivações das suas atitudes nas experiências relatadas sobre a aprendizagem da língua espanhola e da sua formação inicial como professor.

O questionário e o texto norteador (ver apêndices C, D) que serviram de estímulo para a construção das narrativas de vida tiveram como fontes de informação e orientação para sua elaboração os fundamentos e procedimentos propostos por Bauer e Gaskell (2015), Flick (2013), Clandinin e Connelly (2011), Lankshear e Knobel (2008) e Aragão (2007)

Não somente na construção do plano de coleta de dados, mas também durante e depois da coleta foi necessário pautar-se pelos critérios relacionados à qualidade e à confiabilidade dos dados, atentando-se aos cuidados éticos necessários, bem como às formas de minimizar a interferência do pesquisador (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008; SILVERMAN, 2009) na resposta aos questionários e na construção da narrativa para que fossem realizados da maneira mais espontânea possível.

Uma das formas encontradas para minimizar essa interferência do pesquisador durante a coleta de dados via narrativa e questionário, e principalmente deste último, foi a utilização do questionário *online*, preparado através da ferramenta Google Formulários, na qual o participante recebeu um endereço de página na internet (*link*) para acessar o formulário e assim respondê-lo sem a presença do pesquisador, de modo que não se sentisse intimidado ou constrangido a ponto de prejudicar a veracidade e a espontaneidade das respostas em função da presença da pesquisadora que, neste caso, é também professora dos grupos que foram investigados.

O Google Formulários, de acordo com as informações e orientações do G Suite Centro de Aprendizagem Google¹⁵, permite a elaboração de diversas formas de questionários e avaliações com perguntas fechadas e abertas, permitindo a identificação ou não do participante. A ferramenta disponibiliza também, ao pesquisador, relatórios por meio de gráficos para as perguntas fechadas, quando há, e apresenta as respostas dadas pelos

¹⁵Ver G Suite Centro de Aprendizagem: <https://gsuite.google.com.br/learning-center/products/forms/get-started/#/>

participantes de forma individual ou agrupadas por questão. Essa aplicabilidade da ferramenta pode contribuir, inclusive para a organização, sistematização para posterior análise dos dados.

Os participantes receberam impresso o texto norteador para a construção da narrativa de experiências, que, conforme acordado com eles, seria entregue pessoalmente ou enviado para o e-mail da pesquisadora em até duas semanas. No entanto, em função da pandemia do SARS-CoV-2 (COVID-19)¹⁶ que colocou a população em sistema de quarentena em diversos países, inclusive no Brasil, nesse período de escrita das narrativas, as instituições de ensino, como a universidade contexto da pesquisa, tiveram que paralisar suas atividades presenciais. Em decorrência dessa situação, os participantes tiveram que enviar suas narrativas apenas por e-mail, sendo necessário também estender o prazo para entrega, devido às adaptações pelas quais tiveram que passar os estudantes, principalmente com relação ao acesso à internet.

Após cada etapa da coleta dos dados, foi feita uma organização para análise. A divisão dos tipos de dados coletados se dividiu inicialmente em dados do questionário e dados das narrativas. Em seguida, a organização foi feita a partir da separação entre questionários e narrativas dos licenciandos do 4º períodos e os dados dos licenciandos do 6º período. A isso, seguiu-se a separação entre questionários e narrativas dentro de cada período, pois correspondiam a momentos de coleta diferentes.

Essa separação e organização das respostas ao questionário e das narrativas escritas foram realizadas com o auxílio do software MaxQDA. Tal programa computacional é utilizado para análise de dados qualitativos e também de métodos mistos em estudos comerciais e acadêmicos. O *software* contribui, principalmente, para a organização e codificação dos dados, conferindo agilidade para a análise de grandes quantidades de documentos, como foram obtidos neste estudo, fornecendo relatórios mais organizados ao apresentar uma visão geral dos dados e das codificações neles realizadas. Além da organização sistemática, o *software* ainda foi utilizado nos demais procedimentos de análise de dados.¹⁷

¹⁶ A Pandemia do SARS-CoV-2, conhecida como COVID-19, foi declarada em março de 2020, após vírus do SARS-CoV-2 (novo coronavírus), identificado em dezembro de 2019, ser transmitido de pessoa a pessoa e se disseminar por vários países, infectando milhares de pessoas e provocando também milhares de mortes ao redor do mundo, segundo informações do Ministério da Saúde do Brasil e da Organização Mundial da Saúde. Informações disponíveis em: <https://coronavirus.saude.gov.br/index.php/sobre-a-doenca> e <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>.

¹⁷ Mais informações, manuais, tutoriais e o programa para download podem ser acessados no endereço eletrônico: <https://www.maxqda.com/brasil>.

A grande quantidade de documentos mencionada diz respeito às minhas expectativas enquanto pesquisadora, pois esperava receber narrativas breves com extensão máxima de uma página, mesmo sem estipular limites para a escritura dos licenciandos. No entanto, foram recebidas narrativas, em sua maioria, com pelo menos duas páginas digitadas. Esse fato me surpreendeu, pois poderia ser uma fonte muito rica de dados para se analisar em face aos objetivos e perguntas propostos. Essa foi também a prerrogativa para a escolha de um *software* para organização e sistematização dos dados para análise.

3.5 Procedimentos para a Análise dos Dados

Após detalhar os procedimentos metodológicos de geração e coleta de dados seguidos nesta pesquisa, passa-se agora a descrever como os dados coletados foram analisados para a interpretação e compreensão o fenômeno investigado. Os dados foram analisados com base num enfoque interpretativista, a partir dos significados atribuídos ao conteúdo das respostas dadas ao questionário e das experiências relatadas nas narrativas. A organização, tratamento e análise das informações coletadas foram realizados por meio das técnicas da Análise de Conteúdo, principalmente com base no método proposto por Laurence Bardin (2016), com o auxílio do *software* MaxQDA.

Primeiramente, é preciso definir e caracterizar a Análise de Conteúdo dentro de uma abordagem de pesquisa qualitativa, construtivista e interpretativista, como exposto na caracterização metodológica da pesquisa. Nesse contexto, entende-se a Análise de Conteúdo como um método de tratamento e análise de informações de um documento proveniente de registros orais, escritos, imagens e gestos, abrangendo um conjunto de técnicas de análise dos significados expressos e ocultos nos documentos. Por meio da análise desses significados é possível compreender questões relacionadas às práticas psicossociais do ser humano (BARDIN, 2016; SEVERINO, 2007).

De acordo com Bardin (2016, p. 44) a Análise de Conteúdo pode ser definida como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” e tem como objetivo “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (qualitativos ou não)”.

A Análise de Conteúdo é uma metodologia interdisciplinar uma vez que transita entre a Linguística e a Psicologia Social, interpretando os discursos nas suas mais variadas formas, buscando o que há por detrás desses discursos, conforme expõe Bauer (2015, p. 190): “Deste modo, os textos, do mesmo modo que as falas, referem-se aos pensamentos, sentimentos, memórias, planos e discussões das pessoas, e algumas vezes nos dizem mais do que seus autores imaginam”.

Nesse prisma, a Análise de Conteúdo se concebe como uma técnica para analisar textos, reduzindo a complexidade diante de um conjunto de textos. Com isso, permite fazer inferências com relação a um texto dentro de um contexto de forma objetiva, podendo transitar ora na pesquisa quantitativa, ora na qualitativa. Essas inferências são possíveis através da codificação das informações de um *corpus* de pesquisa. As inferências, dentro da Análise de Conteúdo são possíveis devido à “reconstrução de representações” (BAUER, 2015) que expressam o contexto investigado.

Em síntese, esse método de análise busca, segundo Flick (2013, p. 134), “classificar o conteúdo dos textos alocando as declarações, sentenças ou palavras a um sistema de categorias” para produzir inferências que permitam a interpretação dos fenômenos estudados a partir das questões de pesquisa propostas.

A Análise de Conteúdo, de acordo com o proposto por Bardin (2016), enquanto método, se divide em quatro fases, a saber: organização da análise, codificação, categorização e inferência. Na fase de organização dos dados foi realizada a pré-análise e exploração do material a fim de organizar os dados coerentemente segundo os objetivos da pesquisa. Para isso, foi realizada o que a autora denomina “leitura flutuante”, que consiste na leitura dos documentos a fim de conhecer e se familiarizar com as narrativas. Foram necessárias várias leituras dos textos, a fim de tornar mais precisas as impressões sobre eles com base nos objetivos.

Na fase de codificação, também conhecida como tratamento dos dados, foi feito um recorte dos dados a fim de escolher, enumerar e classificar os dados em unidades de registro.

Essas duas fases foram realizadas de acordo com a ordem de estruturação dos objetivos específicos propostos, antes da análise. Primeiramente, foram elencados os fatores motivacionais identificados a partir do questionário de cada turma; em seguida foram elencados os fatores motivacionais identificados nas narrativas. Posterior a isso, foram elencados os dados referentes às experiências de aprendizagem que se relacionavam com a

motivação para aprender, em outro as experiências relacionadas à motivação para ser professor (ensinar); e por último, após as fases seguintes, de categorização e inferência, foram comparados os dados informados entre os estudantes e entre as duas turmas analisadas. Essa organização dos dados foi feita conforme a tabela 02 a seguir e descrições posteriores:

Tabela 02 - Organização e tabulação dos dados coletados

Estudante	4º período			
4E1	Identificação de fatores motivacionais (questionário)	Identificação de fatores motivacionais (narrativa)	Identificação de experiências (des)motivadoras para aprender (narrativa)	Identificação de experiências (des)motivadoras para ensinar (narrativa)
Estudante	6º período			
6E1	Identificação de fatores motivacionais (questionário)	Identificação de fatores motivacionais (narrativa)	Identificação de experiências (des)motivadoras para aprender (narrativa)	Identificação de experiências (des)motivadoras para ensinar (narrativa)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora para esta pesquisa.

Na fase de categorização pretendeu-se classificar as unidades para a análise, de modo que as unidades de registro pudessem ser categorizadas a partir de referenciais sobre motivação para aprendizagem de língua estrangeira, bem como categorias para análise de experiências de aprendizagem formuladas por Williams e Burden (1999), Miccoli (2007), Kubanyiova (2009) e Dörnyei (2018, 2014, 2008, 2001) e apresentadas na fundamentação teórica. Definidas as categorias, passou-se à quarta fase da análise de conteúdo: a inferência para a adequada interpretação dos significados expressos nas experiências narradas e nas informações dadas ao questionário.

Posterior à inferência das informações apresentadas tanto no questionário como nas narrativas por meio das técnicas da análise de conteúdo, os dados analisados foram comparados a fim de se verificar a influência das experiências de aprendizagem e formação inicial entre os grupos selecionados para coleta (4º e 6º períodos do curso de Letras/Espanhol) a partir dos significados atribuídos pelos participantes representados em suas respostas e narrações. A comparação desses dados visa a “encarar um tema de pesquisa a partir de pelo menos duas perspectivas privilegiadas” como define Flick (2013, p. 183). No caso deste estudo, a análise se deu por meio da comparação dos dados obtidos através de dois instrumentos de coleta diferentes - questionários e narrativas escritas - e também por

informantes de turmas diferentes. Isso permite agregar novos conhecimentos às análises e interpretações já realizadas, contribuindo para a validade e a qualidade da pesquisa.

3.6 Questões Éticas

As questões éticas desta pesquisa envolveram princípios como respeito pela privacidade, dignidade e integridade dos participantes (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 158). Além disso, compreende-se por atitude ética não, necessariamente, manter uma distância formal dos participantes como em pesquisas de corrente positivista. Tal como postulam Lankshear e Knobel (2008, p. 161), “agir de maneira ética não significa manter uma distância formal dos participantes - isto é impossível quando se conduzem estudos etnográficos e algumas variáveis de estudos de caso de pesquisa qualitativa”.

Visando seguir com as normas éticas de condução de pesquisas, este projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG e ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Minas Gerais, seguindo-se as normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde. As etapas de pesquisa descritas somente foram iniciadas após a aprovação do projeto pelos Comitês de Ética em Pesquisa.

O projeto foi aprovado pelos dois comitês com os seguintes números constantes nos pareceres consubstanciados emitidos (ANEXOS A e B): CAAE CEFET-MG 23655119.6.0000.8507 e CAAE Unimontes 23655119.6.3001.5146.

Como a pesquisa foi conduzida em uma instituição de ensino, o projeto foi apresentado à autoridade responsável pela instituição, que neste caso foi o diretor do centro de ensino onde a coleta de dados foi realizada. Para fins de autorização da coleta de dados, foi assinado um Termo de Anuência (APÊNDICE B) pela autoridade competente.

Com relação à realização da pesquisa juntamente aos participantes, para seguir os princípios éticos estabelecidos pelas normas vigentes, os instrumentos de coleta de dados foram cuidadosamente elaborados, de modo a respeitar e a manter o sigilo com relação à identificação nominal dos participantes, conhecimento esclarecido dos riscos e benefícios da participação da pesquisa, bem como dos seus direitos enquanto participante durante as etapas de condução da pesquisa. Os riscos mencionados foram mínimos e não interferiram na vida acadêmica dos estudantes participantes da pesquisa e dizem respeito ao possível desconforto e

constrangimento que podem surgir ao se levar em consideração a pessoalidade dos dados coletados além do cansaço físico e mental em função do tempo dedicado a responder o questionário e escrever a narrativa. Entretanto, esta pesquisadora, a fim de minimizar esses riscos, assumiu o compromisso de ser o mais breve possível durante essas fases, atentando-se exclusivamente aos objetivos da pesquisa. Além disso, o licenciando que optou por não participar da pesquisa não teve nenhum prejuízo didático ou constrangimento.

Esses direitos, garantias, riscos e benefícios estão esclarecidos em um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que foi lido pelos participantes e assinado, em caso de concordância em participar.

A elaboração dos instrumentos de coleta de dados - questionários e o texto norteador para a construção das narrativas - também seguiram os mesmos cuidados éticos a fim de garantir a validade, a confiabilidade e o respeito à dignidade e integridade dos participantes, assim como das informações fornecidas.

Os custos da pesquisa referentes à aquisição de material bibliográfico, impressões e fotocópias foram de responsabilidade da pesquisadora, não envolvendo custos às instituições envolvidas.

Além disso, seguiram-se os cuidados éticos relativos à minimização da interferência do pesquisador durante a coleta de dados para que os participantes não se sentissem inibidos a ponto de influenciar nas respostas aos questionários ou na construção da narrativa.

Após detalhar o caminho metodológico percorrido para a realização da pesquisa, serão apresentados, no capítulo a seguir, os resultados encontrados durante a análise dos dados, bem como a discussão com base na fundamentação teórica que embasa esta pesquisa.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Entender hoje, que tudo que passei, serviu para o meu progresso e crescimento, é resultado de um processo árduo e complexo. Cada coisa amadurece em seu tempo... (6E1, T2).

Depois de discorrer sobre o percurso metodológico seguido para a condução desta pesquisa, este capítulo visa a apresentar os critérios utilizados, após a leitura flutuante, para a codificação, categorização e inferência dos dados do questionário e das narrativas. Cabe ressaltar a fundamentação na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016) como justificativa para as escolhas metodológicas que se seguem.

4.1. Análise do Questionário Perfil do Participante

As respostas ao questionário Perfil do Participante (APÊNDICE C) permitiram traçar e analisar o perfil que caracteriza os licenciandos. Ao analisar as respostas, tem-se que os participantes do 4º período compreendem estudantes entre 20 e 28 anos, e apenas o participante 4E8 foi estudante de escola da rede privada durante parte da educação básica. Dentre os participantes, somente 4E3 possui experiência prévia no Ensino Superior, no curso de Publicidade e Propaganda, cursado na modalidade presencial.

Ao analisar as respostas dos participantes do 6º período, encontrou-se que eles têm faixa etária entre 20 e 26 anos, e todos foram estudantes de escolas públicas durante a educação básica. Dentre os participantes do 6º período, apenas 6E7 tem experiência acadêmica anterior no Ensino Superior, no curso de Pedagogia, realizado na modalidade a distância.

A vivência em disciplinas relacionadas à formação linguístico-comunicativa em língua espanhola está expressa nas disciplinas cursadas e em curso (marcadas com *) até o momento da coleta das informações, de acordo com a tabela 03:

Tabela 03 – Disciplinas relacionadas à formação linguístico-comunicativa em língua espanhola

4º período	6º período
Língua Espanhola I	Língua Espanhola I
Língua Espanhola II	Língua Espanhola II
Língua Espanhola III	Língua Espanhola III
Língua Espanhola IV	Língua Espanhola IV
Fonética e Fonologia do Espanhol*	Língua Espanhola V
Morfologia do Espanhol*	Língua Espanhola VI*
Panorama das literaturas hispânicas*	Fonética e Fonologia do Espanhol
	Morfologia do Espanhol
	Panorama das literaturas hispânicas
	Gramática Histórica do Espanhol
	Literatura Hispano-Americana: origem ao Século XVIII*
	Literatura Espanhola: Século de Ouro I e II*

Fonte: Dados do questionário Perfil do Participante.

As disciplinas cursadas e em curso até o momento da pesquisa que se relacionam com a formação pedagógica são apresentadas na tabela 04 a seguir:

Tabela 04 – Disciplinas relacionadas à formação pedagógica

4º período	6º período
Prática de Formação/ Articulação*	Prática de Formação/ Articulação*
Fundamentos de Didática	Fundamentos de Didática
Psicologia da Educação	Psicologia da Educação
	Estágio Supervisionado*
	Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio*

Fonte: Dados do questionário Perfil do Participante

A disciplina Prática de Formação/Articulação é estudada em todos os períodos do curso, e a disciplina de Estágio Supervisionado é cursada a partir do 5º período, por isso aparecem marcadas como disciplinas em curso.

A análise do perfil do participante se mostrou importante para compreender as experiências e motivações narradas pelos participantes conforme sua trajetória educativa e trajetória formativa como professor de língua espanhola no âmbito universitário. Após essa análise, prosseguiu-se com a codificação e categorização dos dados das narrativas e da uma pergunta do questionário que indagava sobre as motivações para a escolha do curso de Letras/Espanhol.

4.2 Codificação e categorização dos dados

Reforçando a definição apresentada no capítulo metodológico, entende-se a Análise de Conteúdo como um conjunto de técnicas de análise, que apresentam regras de base, permitindo a descrição analítica do conteúdo das mensagens, neste caso, das narrativas de experiências.

Sendo assim, feita a organização do material a ser analisado e de realizadas as leituras flutuantes, procedeu-se à codificação dos dados a partir de um recorte do texto, transformando os dados brutos em unidades de registro para a análise categorial e temática. A fim de compor as unidades de registro, utilizou-se a ordem semântica, tendo como base a noção de tema como critério para o recorte e seleção das unidades. O tema representa uma unidade de significação que pode ser separado de maneira natural do texto, sendo bastante utilizada na análise temática, característica da análise de conteúdo. Ademais, é uma regra de recorte do sentido, e normalmente é empregado no estudo de motivações, opinião, crenças, atitudes e valores, por exemplo, como o que se tem em respostas a questões abertas e narrações (BARDIN, 2016).

Consoante ao exposto, do processo de codificação das 17 narrativas e da pergunta do questionário de Perfil do participante sobre a motivação para a escolha do curso (ver APÊNDICE C) foi possível estabelecer os temas que posteriormente iriam se enquadrar em categorias. Esse procedimento resultou em 388 unidades de registro divididas em 35 temas que foram enumerados conforme apresentados no quadro 05:

Quadro 05 – Temas emergidos da codificação das unidades de registro

Temas (T)	
T1	Importância das experiências e da aprendizagem para o crescimento pessoal
T2	Importância de relembrar as experiências
T3	Experiências escolares negativas
T4	Experiências escolares significativas/marcantes
T5	Primeiras experiências de aprendizagem/escolares
T6	Experiências prévias no ensino superior
T7	Experiências negativas com relação à profissão docente
T8	Percepções sobre a profissão docente
T9	Experiências de aprendizagem que criam perspectivas de ensino
T10	Descoberta do perfil profissional docente
T11	Primeiras experiências de ensinar/docentes
T12	Experiências que desestimulam/desmotivam na aprendizagem de línguas estrangeiras
T13	Experiências que desestimulam/desmotivam
T14	Estratégias de ensino negativas
T15	Professores que desmotivaram

T16	Estratégias de aprendizagem
T17	Experiências significativas/positivas na aprendizagem em geral
T18	Estratégias de ensino significativas/positivas
T19	Experiências significativas/positivas com línguas estrangeiras
T20	Conteúdos instigadores da aprendizagem
T21	Interferências entre as línguas portuguesa e espanhola
T22	Autoconceito como estudante
T23	Influência de outras pessoas significativas
T24	Identificação com a área de letras e/ou línguas estrangeiras
T25	Primeiro contato com a língua
T26	Ansiedade/Medo/Insegurança
T27	Expectativas sobre a aprendizagem
T28	Perspectivas e percepções sobre a profissão docente
T29	Identificação com a língua
T30	Identificação com o curso
T31	Motivos para a escolha do curso
T32	Professores formadores (características, relacionamento)
T33	Realização/Satisfação pessoal
T34	Profissionais Significativos
T35	Percepções sobre o curso / sobre educação

Fonte: Elaborado pela pesquisadora para a dissertação.

Embora numa primeira leitura os temas possam parecer semelhantes, as unidades de registro advindos das narrativas apresentaram significados diferentes em decorrência do momento ou fato narrado. Dessa forma, os temas especificam as temáticas e os significados englobados na composição das categorias.

Os temas foram, então, agrupados em 05 categorias que os abrangiam de forma mais geral. As categorias foram definidas a partir da organização e tabulação dos dados elaborados por esta pesquisadora com base no tema da pesquisa - a motivação e as experiências de formação do professor de língua espanhol - e apresentados na metodologia (Tabela 04), e as categorias emergentes dos dados durante a leitura flutuante e a codificação das unidades de registro. Esse processo de categorização – categorias emergentes – é denominado por Bardin (2016) como procedimento por acervo, no qual as categorias provêm ao longo do processo de classificação, somente sendo possível definir o nome de cada uma ao final da codificação. Com isso, as categorias definitivas foram além da tabulação inicial proposta, na qual se previa 04 grandes categorias, e totalizou 05 categorias, conforme quadro 06, a seguir:

Quadro 06 – Categorias definidas e significados para a pesquisa

Categorias (C)		Significados para a pesquisa
C1	Importância das experiências	Anotações e observações feitas pelos participantes sobre a importância de refletir sobre as vivências e experiências.
C2	Experiências ao longo da vida	Priorizam experiências de aprendizagem informais ou mesmo formais do início da escolaridade (ou primeiras experiências escolares significativas para o participante). Também incluem experiências que englobam e evidenciam a trajetória educativa do participante.
C3	Experiências sobre ensinar	Experiências durante a vida e/ou graduação/licenciatura que estimularam ou desestimularam o participante a querer ser professor, e a mudar positiva ou negativamente suas perspectivas sobre a carreira docente.
C4	Experiências sobre aprender	Experiências durante a vida e/ou graduação/licenciatura que estimularam ou desestimularam o participante a querer estudar e, principalmente, a estudar a língua espanhola, bem como a mudar positiva ou negativamente suas perspectivas sobre a aprendizagem no geral e sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras, principalmente a língua espanhola. Engloba também a união de profissionais significativos com estratégias significativas que se refletiram em experiências também significativas.
C5	Fatores Motivacionais	Fatores, motivos e razões internos e externos ao indivíduo, à língua, à formação e ao estudo que possam influenciar e estimular positiva ou negativamente o licenciando quanto à sua formação e o aprendizado, inclusive da língua espanhola.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora para a dissertação.

É importante destacar a dificuldade de definição de categorias de experiências e diferenciá-las dos fatores motivacionais, pois o que se observou nas narrativas foi uma forte imbricação dos fatores motivacionais e das experiências, uma vez que se constatou que muitos dos fatores motivacionais codificados estavam em certa medida associados às experiências. Portanto, para conseguir efetivar a divisão das unidades de registro dentro das categorias foi necessário buscar a essência e a sensibilidade temática na codificação.

Nesse contexto, foi necessário verificar se as categorias possuíam os critérios de qualidade propostos por Bardin (2016), tais como:

- exclusão mútua, na qual uma unidade de análise não pode pertencer a mais de uma categoria/tema;
- homogeneidade, no qual o princípio de classificação nas categorias deve ser unificado, o que garante o critério da exclusão mútua;
- pertinência, com relação à adaptação do material à fundamentação teórica, aos objetivos e perguntas de pesquisa;

- objetividade e fidelidade na codificação, para que sigam o princípio da homogeneidade; e
- produtividade, quando as categorias podem fornecer resultados fecundos para a fase de inferências.

Ao definir as categorias para a análise e inferência dos dados à luz da fundamentação teórica, considerou-se os critérios acima, e ainda foi feita a associação dos temas às categorias, conforme proximidade temática, tendo em vista os significados atribuídos e os objetivos de pesquisa. A ordem de apresentação das categorias seguiu a ordem em que foram surgindo durante a codificação de acordo com o quadro 07, que segue:

Quadro 07 – Categorias e temas definidos para análise

Categorias (C)		Temas (T)
C1	Importância das experiências	T1 - Importância das experiências e da aprendizagem para o crescimento pessoal T2 - Importância de lembrar as experiências
C2	Experiências ao longo da vida	T3 - Experiências escolares negativas T4 - Experiências escolares significativas/marcantes T5 - Primeiras experiências de aprendizagem/ escolares T6 - Experiências prévias no ensino superior
C3	Experiências sobre ensinar	T7 - Experiências negativas com relação à profissão docente T8 - Percepções sobre a profissão docente T9 - Experiências de aprendizagem que criam perspectivas de ensino T10 - Descoberta do perfil profissional docente T11 - Primeiras experiências de ensinar/docentes
C4	Experiências sobre aprender	T12 - Experiências que desestimulam/desmotivam na aprendizagem de línguas estrangeiras T13 - Experiências que desestimulam/desmotivam T14 - Estratégias de ensino negativas T15 - Professores que desmotivaram T16 - Estratégias de aprendizagem T17 - Experiências significativas/positivas na aprendizagem em geral T18 - Estratégias de ensino significativas/positivas T19 - Experiências significativas/positivas com línguas estrangeiras T20 - Conteúdos instigadores da aprendizagem
C5	Fatores Motivacionais	T21 - Interferências entre as línguas portuguesa e espanhola T22 - Autoconceito como estudante T23 - Influência de outras pessoas significativas T24 - Identificação com a área de letras e/ou línguas estrangeiras T25 - Primeiro contato com a língua T26 - Ansiedade/Medo/Insegurança T27 - Expectativas sobre a aprendizagem T28 - Perspectivas e percepções sobre a profissão docente T29 - Identificação com a língua T30 - Identificação com o curso T31 - Motivos para a escolha do curso

		T32 - Professores formadores (características, relacionamento) T33 - Realização/Satisfação pessoal T34 - Profissionais Significativos T35 - Percepções sobre o curso / sobre educação
--	--	--

Fonte: Dados da pesquisa.

4.3. Enumeração das unidades registro

Para compreender melhor a codificação das narrativas e do questionário em unidades de registro, a partir de uma visão geral da distribuição de unidades escolhidas dos dados de cada participante, optou-se por utilizar a frequência como medida para quantificar a presença de unidades de texto (BARDIN, 2016) como apresentado a seguir na tabela 05:

Tabela 05 – Frequência das unidades de registro por participante

Estudante	Frequência de Unidades de Registro
4E1	15
4E2	25
4E3	38
4E4	15
4E5	9
4E6	23
4E7	11
4E8	16
6E1	31
6E2	44
6E3	13
6E4	30
6E5	20
6E6	26
6E7	31
6E8	35
6E9	6
Total	388

Fonte: Dados das Narrativas e do questionário Perfil do Participante organizados no MaxQDA.

A frequência também foi utilizada para mensurar a quantidade de temas em cada categoria, como se observa na tabela 06 a seguir:

Tabela 06 – Frequência das unidades de registro por categoria

Categorias	Quantidade de Unidades de Registro
C1- Importância das experiências	4
C2- Experiências ao longo da vida	44
C3- Experiências sobre ensinar	20
C4- Experiências sobre aprender	102
C5- Fatores Motivacionais	218
Total	388

Fonte: Dados das Narrativas e do questionário Perfil do Participante organizados no MaxQDA.

A frequência, de acordo com Bardin (2016), pode representar a importância de determinada unidade de registro em função do aumento na frequência em que aparece. Assim como postula a autora, no caso deste trabalho, todas as categorias têm o mesmo peso ou grau de importância para a pesquisa, e quanto maior a frequência de uma categoria na codificação, mais significativa ela será para a inferência dos dados com base nos objetivos propostos.

Consoante a isso e observando-se os objetivos de pesquisa propostos, a categoria Fatores Motivacionais apresentou uma quantidade de unidades de registro bastante superior em relação às demais, evidenciando a relevância dos fatores motivacionais ao longo das experiências vivenciadas pelos participantes, inclusive as experiências de aprendizagem.

A partir da categorização dos temas emergidos e da enumeração das unidades registro, realizou-se a inferência dos dados de acordo com a categoria e os objetivos deste estudo, procurando responder ao problema de pesquisa e questões decorrentes apresentados na introdução desta dissertação. A inferência foi realizada também com base na fundamentação teórica apresentada.

4.4 Análise das categorias – Inferência e interpretação dos dados

Para analisar as categorias, consideraram-se as unidades de registro¹⁸ de cada uma, subdivididas em seus temas, discutindo-as com a fundamentação teórica concernente à motivação no ensino e na aprendizagem de línguas, à formação de professores de línguas e às experiências de aprendizagem. Esses eixos teóricos conformam o tema de pesquisa e subsidiam teoricamente este trabalho.

4.4.1 C1- Importância das experiências

Esta categoria emergiu a partir da narração por parte dos participantes sobre recordar as experiências de vida e a importância de refletir sobre elas e sua influência em suas vidas de modo geral, principalmente na atualidade, como relata 6E1: “Não é comum nos dias atuais,

¹⁸ As unidades de registro, também denominados trechos, fragmentos ou excertos das narrativas, serão mencionados, durante a análise, da mesma maneira como foram escritos pelos participantes, sem passar por nenhum tipo de correção linguística, pois o objetivo deste trabalho não é a análise linguística ou correção gramatical das narrativas, mas sim dos assuntos nelas expressos conforme a temática de pesquisa.

peças trazerem a tona o passado, visto que o mundo moderno busca sempre inovar e deixar para trás o que de fato já se passou” (T1).

Além da importância, o participante 4E3 destaca a dificuldade em revisitar as vivências escolares que poderiam evidenciar experiências frustrantes não superadas: “Ao revisar o passado e rememorar o presente é um grande desafio, pois preciso superar situações difíceis e discorrer sobre minha história escolar sem reviver momentos ruins” (T1).

Apesar da dificuldade em reviver as vivências passadas, 6E1 compreende o processo de reflexão proposto na narrativa de experiências como superação e crescimento decorrentes de um amadurecimento ao longo da vida: “Entender hoje, que tudo que passei, serviu para o meu progresso e crescimento, é resultado de um processo árduo e complexo. Cada coisa amadurece em seu tempo...” (6E1, T2).

Sobre as experiências passadas, Miccoli (2010, p. 56) as compreendem como “insumo para novas” em um contínuo processo, pois cada experiência abarca diversas outras experiências que podem proporcionar a transformação do indivíduo.

Revisitar e compreender sua história de vida, embora possa ser “árduo e complexo” contribui para evidenciar as representações e interpretações subjetivas do mundo e de si projetando suas experiências futuras, envolvendo o crescimento e o amadurecimento do indivíduo, como propõem Muylaert *et al.* (2014) e Jovchlovitch e Bauer (2015). Ter consciência disso pode auxiliar o participante, professor de língua espanhola em formação inicial, e a pesquisadora na compreensão dos contextos, motivações e atitudes ao narrar as suas experiências de aprendizagem.

Essa reflexão feita pelos participantes durante o processo de escrita da narrativa de experiências se relaciona aos propósitos da utilização de narrativas de vida como instrumento de pesquisa conforme destacam Jovchlovitch e Bauer (2015) e Oliveira (2016), e que as narrativas nos mostram a singularidade subjetiva das perspectivas das pessoas sobre os acontecimentos da sua vida, reconstruindo-os ao mesmo tempo em que se reconstróem e se ressignificam na reflexão de si (ECKERT-HOFF, 2015). Essa (re)significação de si, ou seja, os sentidos sobre nós mesmos são acessíveis na e pela linguagem, segundo Magalhães (2010). É nela e por ela que podemos atribuir sentido às nossas experiências, à nossa subjetividade. E essa ressignificação permite apreender e compreender a experiência à medida que ela narrada, como apontam Clandinin e Connelly (2011) e Miccoli (2014). No caso da temática em estudo nesta dissertação, a importância do processo de reflexão sobre as experiências de

aprendizagem narradas pode proporcionar a ressignificação também das trajetórias pessoais da formação profissional (ARAGÃO, 2014).

4.4.2 C2- Experiências ao longo da vida

As experiências ao longo da vida se relacionam à categoria de experiências indiretas e pessoais referentes às aprendizagens anteriores podendo ser de qualquer tipo, e às experiências indiretas conceituais referentes à aprendizagem em geral e ao seu papel enquanto estudante bem como ao processo de aprendizagem pessoal, responsabilidade e comportamentos típicos enquanto estudante, propostas por Miccoli (2007) em sua taxonomia de experiências.

Deste modo, consideram-se aqui experiências anteriores às vivências de aprendizagem informais e formais como as do início da escolaridade que englobaram e evidenciaram a trajetória educativa do licenciando participante da pesquisa.

O objetivo desta categoria é, então, analisar as experiências dos licenciados em suas primeiras vivências de aprendizagem dentro e fora da escola e, em que medida elas poderiam refletir na sua continuação nos estudos, como na área de Letras, por exemplo, bem como a importância das aprendizagens para a vida pessoal e profissional de cada um até o ingresso no Ensino Superior, no curso de Letras/Espanhol.

As unidades de registro codificadas se relacionaram aos seguintes temas: T3 - Experiências escolares negativas; T4 - Experiências escolares significativas/marcantes; T5 - Primeiras experiências de aprendizagem/ escolares; e T6 - Experiências prévias no ensino superior.

Sobre o tema T3 foram narradas poucas experiências negativas, tais como: situações de preconceito e não aceitação dos colegas durante a infância por se ser o que é e por ser negro e pobre (6E2); a inibição por estudar na mesma escola em que a mãe trabalhava (6E7); a dificuldade de adaptação à rotina escolar, às disciplinas e aos professores durante a transição do Ensino Fundamental Anos Iniciais para os Anos Finais (4E3); e o déficit de aprendizagem, entendido pelo licenciando como decorrente da troca constante de professores, o que provocou uma perda de inspiração pelos estudos (diminuição da motivação para estudar) (4E4), o que poderia ser associado a questões voltadas à maneira de ensinar do professor ou as

várias maneiras encontradas nos diversos professores que teve o que dificultou a adaptação e a aprendizagem.

Embora destaquem experiências pessoais negativas, as narrativas evidenciam a superação das dificuldades e obstáculos a fim de construir sua identidade pessoal e estudantil como enfatiza 4E3: “Como todo bom adolescente também tive os meus tropeços e escorregões, nada que me prejudicasse em longo prazo, mas que me ensinaram coisas que levo para minha vida adulta” (T4).

No tema T4, os participantes enfatizaram as brincadeiras e os passatempos escolares, a alegria de estar na escola com os colegas, a biblioteca e o encanto pelos livros e os projetos escolares durante o Ensino Médio como experiências escolares pessoais e conceituais (MICCOLI, 2014, 2007) significativas. Com isso evidenciaram as concepções que possuem sobre metodologias e estratégias de ensino que podem ser marcantes na vida de um estudante. Inclusive o reforço escolar foi mencionado por 6E4 como significativo e importante, por proporcionar a aprendizagem de conteúdos que não havia aprendido em anos escolares anteriores.

Sobre essas experiências escolares 4E2 destaca a importância delas para a sua constituição enquanto pessoa, resgatadas através das memórias significativas na participação do colegiado escolar, fruto da dedicação e reconhecimento do seu autoconceito, conforme definido por Williams e Burden (1999), do seu papel de estudante:

Sempre fui uma aluna dedicada, me esforçava ao máximo para que não houvesse transtornos e problemas futuros; dedicação essa que me levou a ocupar e representar a elite maior das escolas “o colegiado”; foi um dos momentos mais importantes e mais ricos da minha vida. Me transformou como aluna e pessoa, porque pude ali adquirir conhecimentos que levarei eternamente em minha memória, onde quer que eu vá. (4E2, T4).

Isso exemplifica que as experiências estão permeadas por outras anteriores, inclusive as escolares, deixando claro também a influência das experiências passadas na projeção do futuro, resgatadas pelas memórias formadas em qualquer contexto vivenciado pela pessoa (CORACINI, 2000), “onde quer que eu vá” (4E2); inclusive na motivação para aprender espanhol em um curso de licenciatura.

Concernente a esse assunto, Silva Junior (2019, p. 61), ao pesquisar a formação de professores de espanhol nos institutos federais de ensino, propõe que

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

O autor acrescenta, ainda, que “toda experiência passa a ser formadora na medida que desenvolvemos um trabalho reflexivo sobre ela” (SILVA JÚNIOR, 2019, p. 61), como por meio da narração de suas histórias de vida.

Os excertos do tema T4 apontam que refletir sobre as primeiras experiências de aprendizagem ajuda a compreender a trajetória de vida do indivíduo a partir de fatos significantes e relevantes para compor a identidade do professor em formação inicial.

Sobre o tema T5 – Primeiras experiências de aprendizagem escolares, os participantes destacaram a relevância do processo de alfabetização, desde a descoberta e escrita das letras, dos números, do aprender a ler, o que foi apontado pelos participantes como uma: descoberta da “magia do aprendizado” (4E2) e da “incrível sensação de um novo aprendizado” (6E1), inclusive da influência dos professores e familiares nos primeiros estágios da vida escolar. Com relação à influência de outras pessoas no contexto de aprendizagem, Williams e Burden (1999) apontam outras pessoas significativas como fatores externos que podem contribuir para aprendizagem de línguas, por exemplo.

As experiências narradas sobre o tema T6 – Experiências prévias no ensino superior, apesar de terem sido vivenciadas pela minoria dos participantes, lhes permitiram vivenciar situações necessárias para sua formação pessoal e profissional, como o amadurecimento e a disciplina para os estudos acadêmicos, mesmo com a não identificação com os cursos realizados antes do ingresso na graduação em Letras/Espanhol:

Ao entrar na faculdade mais uma grande surpresa, tudo era diferente e eu deveria ter mais responsabilidade do que eu tinha e deveria me preocupar em me policiar a fazer as coisas, já não era cobrada pelos professores como no colegial. A faculdade me proporcionou experiências e amigos maravilhosos, ensinamentos que comigo sempre, foi ótimo e necessário para a minha formação como pessoa, porém eu sentia que não era o que eu queria de verdade para fazer pelo resto da minha vida. (4E3, T6).

Tais experiências denotam a influência de experiências afetivas (Miccoli, 2007) como sentimentos e atitudes pessoais e de profissionais e familiares na motivação para começar a aprender e seguir aprendendo. Esse dado pode ser corroborado pelas ideias de Williams e

Burden (1999) e Caturla e Fita (2006) sobre uma dificuldade central na motivação de estudantes, que é mantê-la.

Tais experiências poderiam influenciar os fatores motivacionais internos de uma pessoa para estudar e aprender, inclusive no caso de línguas estrangeiras. Desse modo, as experiências ao longo da vida poderiam influenciar fatores relacionados ao sentimento de agência, de competência, ao autoconceito do estudante (WILLIAMS; BURDEN, 1999), como o participante 4E2 ao enfatizar a importância de sua participação como membro do colegiado escolar para a sua vida.

Nesse mesmo âmbito, para Dörnyei (2018; 2014; 2008; 2001), em seu sistema motivacional, as experiências anteriores e ao longo da vida em seus diversos contextos podem influenciar a criação de imagens ou “visão” de si e o que o autor denomina como experiências de aprendizagem da língua L2, voltadas para os motivos específicos relativos ao ambiente e à experiência de aprendizagem. Dörnyei e Kubanyiova (2014) também destacam a importância das lembranças de experiências do passado para projetar e imaginar o futuro.

Embora os estudos de Williams e Burden (1999) e Dörnyei (2018) estejam voltados para os fatores motivacionais para o ensino de línguas, pode-se associar com os dados encontrados nesta categoria, uma vez que fatores internos influenciados por essas experiências, também, em alguma medida, se relacionam à aprendizagem em geral contribuindo para a construção de uma autoimagem futura sobre sua vida pessoal e profissional.

4.4.3 C3- Experiências sobre ensinar

Esta categoria objetiva apresentar e discutir a descoberta do perfil profissional como docente, as primeiras experiências formais como docente ou experiências de ensinar informalmente a outras pessoas, qualquer que seja o conteúdo. Abrange também a discussão sobre a contribuição dessas experiências para criar perspectivas sobre ensinar dos professores em formação inicial em língua espanhola.

Dessa maneira, a categoria engloba excertos das narrativas que evidenciaram as experiências durante a vida e/ou graduação/licenciatura que estimularam ou desestimularam o participante a querer ser professor, e a mudar positiva ou negativamente suas perspectivas sobre a carreira docente.

Nessa categoria agruparam-se as temáticas T7 - Experiências negativas com relação à profissão docente; T8 - Percepções sobre a profissão docente; T9 - Experiências de aprendizagem que criam perspectivas de ensino; T10 - Descoberta do perfil profissional docente; e T11 - Primeiras experiências de ensinar/docentes.

Dentre as primeiras experiências de ensinar (T11), os participantes destacaram a ajuda a colegas na época da educação básica (6E1, 4E3) o brincar de “escolinha” (4E1), lidar e ensinar crianças da família (6E7), antes da graduação. Sobre as experiências durante a licenciatura, o destaque foi para a ajuda aos colegas com as disciplinas do curso, como a Língua Latina (4E3), a participação em projetos de extensão da universidade (6E2) e o estágio de caracterização da escola (6E3), como se pode observar nos excertos a seguir:

Quadro 08 – Primeiras Experiências de ensinar/docentes

<p>Antes da graduação e em contextos não-escolares</p>	<p>Como sempre gostei de português e tive uma certa facilidade com a matéria, ela contava comigo para tudo. Dar reforço aos colegas nas atividades em classe, ajudá-los nos trabalhos, em correção de escrita em cartazes, etc. (6E1, T11).</p> <p>Eu gosto de mexer com crianças sempre brinco com meus primos nas festividades e encontros de família, sempre ensino algo novo a eles e me vejo num futuro próximo dando aulas (6E7, T11).</p> <p>Quando chegava em casa, ia brincar de “escolinha” com os amiguinhos da rua onde eu morava, e na maioria das vezes queria ser o professor da turma (4E1, T11).</p>
<p>Durante a licenciatura em Letras/Espanhol</p>	<p>Esse período foi um pontapé para minha profissão docente pois foi nele que comecei a dar aulas no Projeto Núcleo de Atividades para Promoção da Cidadania – NAP para alunos do segundo ano do Ensino Médio e tais experiências vão me norteando a melhorar práticas pedagógicas até hoje. (6E2, T11).</p> <p>Durante o estágio de caracterização escolar a professora me deixou tomando conta de 3 turmas ao mesmo tempo, todas do ensino fundamental, onde tive contato com alunos autistas, um aluno me chamou de mentirosa e outros queriam ir ao banheiro e tomar água ao mesmo tempo, tive que ter um comportamento de professora apesar de não estar preparada (6E3, T11).</p> <p>Acerca de 9 meses comecei a ministrar aulas na língua estrangeira num projeto da universidade (NAP), o qual possibilitou e fortaleceu a minha segurança diante de uma sala de aula cheia de alunos, no entanto, minha preferência para o futuro é prestar concurso militar e através da formação como professor de língua, espero trabalhar em algum setor de inteligência dentro da corporação (6E7, T11).</p> <p>Ajudar aos meus colegas entender a matéria era algo tão prazeroso de se fazer e tão natural para mim que me dava mais vontade de aprender para ensinar (4E3, T11).</p> <p>Recordo-me bem matéria de Latim, a turma com muita dificuldade de entender o que era passado pelo professor, não que para mim tenha sido fácil aprender, mas as informações entravam mais fáceis na minha mente e foi aí que me tornei professora (4E3, T11).</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

As primeiras experiências de ensinar antes da graduação e em contextos não escolares narradas nos permitem inferir que as experiências anteriores de qualquer tipo evidenciam a construção de um conceito sobre o perfil de um professor e a descoberta da afinidade com a profissão desde a infância, que se vê refletida na escolha por um curso de licenciatura como Letras/Espanhol. Além disso, reitera-se aqui que essas experiências passadas ajudam a projetar o futuro (MICCOLI, 2007, 2006) profissional como apontado por 6E7 (T11): “sempre ensino algo novo a eles e me vejo num futuro próximo dando aulas”.

As experiências de ensinar vivenciadas durante a licenciatura em Letras/Espanhol tornam evidente a importância da prática articulada com a teoria estudada nas disciplinas estudadas no curso como forma de aproximar o licenciando das experiências profissionais que poderá vivenciar. Essa vivência como docentes desde a graduação torna-se fundamental para a identificação e constituição de uma identidade profissional, a partir da atuação em projetos de extensão e durante o estágio mencionados pelos participantes. Isso contribui para construir perspectivas docentes futuras, podendo influenciar a motivação para aprender e para ensinar a língua espanhola de maneira positiva. Essa construção da identidade profissional é destacada pelos participantes, nos trechos: “pontapé para minha profissão docente” (6E2), “tais experiências vão me norteando a melhorar práticas pedagógicas até hoje” (6E2), “tive que ter um comportamento de professora apesar de não estar preparada” (6E3), “possibilitou e fortaleceu a minha segurança diante de uma sala de aula cheia de alunos” (6E7) e “foi aí que me tornei professora” (4E3).

As primeiras experiências de ensinar ajudam na descoberta de si como docente e sua identificação com a profissão (T10). É por meio das primeiras experiências como professor antes ou durante a licenciatura que o licenciando descobre o seu potencial. Os estudantes relataram que tais experiências além de ser um “pontapé” para a escolha da área docente, ajudam a construir uma visão do que é ser professor. Os participantes 6E2 e 4E1 utilizaram o mesmo termo – “pontapé” – atribuído a um incentivo para a escolha da carreira profissional e a permanência nela (no curso de licenciatura). Somente o contexto em que mencionaram tal termo muda, pois 4E1 associa esse incentivo às experiências na infância (enquanto estudante e ajudando os demais a estudar): “Foi uma época que me marcou muito como pessoa, pois ali talvez fosse o pontapé para que eu escolhesse a área de docente” (4E1, T10); enquanto isso 6E2 o associa às experiências no projeto de extensão do qual participa.

Sobre construir uma visão do que é ser professor, 4E3 relata a importância da experiência auxiliando os colegas na disciplina de Latim: “Quando entrei não achava que seria professora porque acreditava que por ser muito tímida nunca conseguiria ensinar algo e logo no primeiro período essa visão mudou” (4E3, T10). Essa fala nos remete a uma reflexão sobre o que Williams e Burden (1999, p. 146) denominam de “autoconceito” dentre os fatores internos que podem influenciar a motivação, como, por exemplo, a “consciência realista dos pontos fortes e fracos da pessoa com relação às habilidades adquiridas”, além de outros fatores afetivos como um conjunto de crenças pré-estabelecido e que pode ser transformado ao longo do tempo de acordo com os estudos de Barcelos (2007, 2004), Bomfim e Conceição (2009), Silva (2010) e Miccolli (2010) que discutem sobre as crenças e as mudanças que podem ocorrer no ensino e na aprendizagem de línguas e na formação de professores. Como o estudante 4E3 aponta, a timidez seria um fator interno da sua personalidade que poderia atrapalhar a sua atuação como professor e, que, isso impediria de ensinar (“nunca conseguiria ensinar”). O termo “nunca” pode conduzir o estudante a uma concepção errônea sobre a questão de se refletir sobre si para buscar a transformação, como uma crença limitante para sua atuação. Porém, ao seguir sua narrativa, percebe-se que o sentido de “nunca” foi esvaziado por novas experiências pessoal e conceptual (MICCOLI, 2007).

Essa “visão” ou crença sobre o que é preciso ter/ser para ser professor também fica evidente mais uma vez na narrativa de 4E3 quando contrapõe a timidez com termos tais como “dinâmico” e “divertido”: “Para ensinar uma língua nova deve ser dinâmico e divertido para criar interesse no aluno, por isso aulas interativas são mais eficazes” (4E3,T10).

Nesse fragmento, o participante aponta o que constitui, na sua percepção, um bom professor de línguas e inclusive quais estratégias de ensino (LORENZO BERGILLOS, 2006) poderiam ser motivadoras para os futuros alunos. Mais uma vez, deixa expresso na sua narrativa uma crença como estanque e impositiva, no qual, uma personalidade contrária impediria um professor de criar interesse no aluno de língua estrangeira. Nesse caso, o licenciando utiliza o termo “deve” como se fosse requisito obrigatório para ser professor. E a decorrência desse dever ser é a eficácia de suas aulas. Novamente, as suas percepções a partir da sua descoberta e identificação como docente mostram um encontro de visões que foram modificadas nas experiências de ensinar vivenciadas na graduação, auxiliando os colegas nos estudos, uma vez que ainda não havia iniciado o estágio supervisionado nas escolas; o que ocorreria somente a partir do 5º período.

Embora ainda sejam professores em formação inicial, percebe-se a construção de um autoconceito sobre si e sobre a profissão de professor de língua espanhola que influenciam as suas motivações internas e externas para querer aprender e ensinar, projetando suas visões de si na língua que se aprende e a visão de como deve ser para atuar na língua, inclusive como professores, em experiências futuras que denotam suas intenções, vontades e desejos. (WILLIAMS; BURDEN, 1999; MICCOLLI, 2014, 2007; DÖRNYEI, 2018, 2008).

É possível notar, ainda, que essas perspectivas sobre ensinar através das experiências práticas na graduação são mais perceptíveis nas narrativas dos licenciandos que estão cursando o 6º período de Letras/Espanhol, o que pode ser devido a uma trajetória um pouco maior no curso de licenciatura que os estudantes do 4º período, uma vez que aqueles já iniciaram sua vivência na docência através do estágio. Essas perspectivas podem ser ampliadas, modificadas e/ou aprimoradas ainda durante a graduação em face de outras experiências, inclusive negativas que possam vivenciar.

Sobre as experiências negativas de ensinar (T7), encontram-se relatos relacionados às experiências sociais e pessoais (MICCOLLI, 2007) e fatores externos num contexto mais amplo (WILLIAMS; BURDEN, 1999) sobre a profissão de professor na sociedade, como: o sistema educativo, os interesses em conflito, as expectativas e atitudes sociais, tais como a descoberta por outras áreas de atuação do profissional de Letras (como a tradução), a quebra de expectativa sobre uma estrutura curricular que fosse mais voltada para a língua espanhola e a percepção de outras pessoas, inclusive acadêmicos de outros cursos, sobre a profissão docente. Nos dados coletados, esse tema foi pouco recorrente, mas foi relevante para compreender que tais experiências são apontadas, ao mesmo tempo como fonte de desmotivação e motivação para aprender a língua, gerando perspectivas de aprendizagem de espanhol.

As experiências narradas e categorizadas no tema T7 podem ser compreendidas, também, como reflexo das percepções dos licenciandos e de outras pessoas sobre a profissão docente, categorizadas no tema T8 – Percepções sobre a profissão docente. Entende-se, dessa maneira, em função da estreita relação entre experiências e crenças, como conceituam Barcelos (2007), e Silva (2010), uma vez que estas podem ser conformadas por tradições culturais, formas de pensamento e a nossa concepção, interpretação e (re)significação sobre o mundo e a realidade que nos rodeia, construídas socialmente de maneira dinâmica e interacional.

Entrei para a faculdade sabendo que a profissão que eu escolhi, não tinha um “bom espaço na sociedade”, era o que mais escutava de alguns acadêmicos. E isso me desmotivou um pouco, mas mesmo assim, eu queria muito aprender a língua. (4E6, T7).

Nesse excerto, o participante deixa clara a percepção de que a profissão de professor de língua espanhola não é bem aceita na sociedade e por isso não tem um “bom espaço”. Isso se deve, talvez, a um conjunto de crenças sobre a profissão de professor já arraigadas culturalmente na sociedade e sua conseqüente desvalorização, bem como ao espaço que tem sido dado ao ensino de língua espanhola nos últimos anos (ALMEIDA FILHO, 2000; VIEIRA-ABRAHÃO, 2012, 2010, 2002). Tal fato pode ser decorrente da aprovação da lei 13.415/2017 que revogou a lei 11.161/2005, conhecida como a “lei do espanhol”, que tornava obrigatório o ensino da língua no Ensino Médio (facultativo para o Ensino Fundamental) no país. Com a sua revogação, escolas que tinham a disciplina em sua grade curricular se viram diante da possibilidade de retirá-la, e escolas que não a tinham, não se sentiram mais obrigados a colocá-la em seu currículo, mesmo considerando todas as questões econômicas, sociais, políticas e, sobretudo, culturais que perpassam o ensino de espanhol num país como o Brasil – membro do Mercosul, localizado na América Latina e fronteiro a diversos países hispanofalantes.

Nesse sentido, aprender e ensinar espanhol tem se transformado em um ato de resistência também político e cultural com mencionam Ifa e Moura (2019) em seu artigo sobre a formação de professores de espanhol como um ato de resistência na perspectiva da formação do professor ecológico.

Outro ponto a se destacar da percepção do participante 4E6 é a sua motivação interna para seguir no curso, pois, mesmo com a profissão não tendo “bom espaço na sociedade”, o seu interesse e as suas atitudes com relação à língua prevaleceram. Ou seja, os fatores internos contrarrestaram fatores externos negativos que se apresentaram ao ingressar na licenciatura em Letras/Espanhol. Como exemplo de fatores externos que poderiam influenciar negativamente o seu interesse em aprender a língua poderíamos citar novamente o do contexto mais amplo, mencionado por Williams e Burden (1999, p. 147), tais como: o sistema educativo local, os interesses em conflito e as expectativas e atitudes sociais. Essa categoria de fatores motivacionais pode ser inserida na categoria de experiências contextuais (MICCOLLI, 2007; MICCOLLI, 2014, p. 74) composta por experiências relacionadas ao meio

extrainstitucional (como questões políticas da instituição, do governo e das legislações) e ao status da língua espanhola no contexto social e educacional vivenciado, conforme explicitado anteriormente.

Sendo assim, as demais experiências de ensinar contrarrestaram os fatores motivacionais negativos que pudessem levar os estudantes a desistirem da profissão de professor e de aprender a língua espanhola. O conjunto de experiências relatadas aqui pode estar associado a experiências diretas categorizadas por Miccoli (2007) e Miccoli (2014, p.74) tais como as experiências afetivas (sentimentos, motivação e interesse) e as experiências sociais (ser estudante e ser professor).

Além de relatar experiências envolvendo o ensino que influenciam positiva ou negativamente a profissão e o ensino e a aprendizagem de língua espanhola, evidenciaram-se, nas narrativas, experiências de aprendizagem que contribuíram para criar perspectivas de atuação docente. Tais experiências foram elencadas no tema T9 – Experiências de aprendizagem que criam perspectivas de ensino. Essas experiências podem ser relacionadas à identificação, por parte dos licenciandos, de uma articulação entre disciplinas estudadas e a prática docente:

Na matéria de prática de formação por exemplo, onde tivemos o estágio de caracterização, fui para escola com o olhar de um futuro professor e não de discente. (6E4, T9).

Com essa disciplina, coloquei em prática a respeito das diferentes formas de pronúncias dos alunos, da escola que fiz estágio. (6E4, T9).

Na minha formação as matérias que me permitem vivenciar o dia a dia como ser professor me chamam muita atenção pois é isso que eu busco, estudar e aprender e ao mesmo tempo poder ver como será quando eu me formar. (4E3).

Compreender a articulação entre a teoria e prática do que se estuda na graduação é essencial para se construir o que Almeida Filho (2014) denomina competência profissional na qual se inserem as competências teórica e aplicada. E quando essas competências são desenvolvidas desde a licenciatura, principalmente a articulação entre elas, possibilita ao professor em formação inicial a constituição de uma visão de si na língua (DÖRNYEI, 2008) e na docência, garantindo-lhe mais segurança e confiança para atuar, além de motivá-lo para prosseguir nos estudos.

Mostrar ao licenciando como é “vivenciar o dia a dia de como ser professor”, mencionado por 4E3, ajuda a construir uma perspectiva de ensinar positiva, reforçando os objetivos pessoais e profissionais do estudante: “é isso que eu busco, estudar e aprender e ao mesmo tempo poder ver como será quando eu me formar”. Isso ajuda o estudante a projetar suas experiências futuras (MICCOLI, 2014, 2007), que abrangem seus planos, suas vontades apesar das dificuldades, seus desejos e sonhos futuros sobre a língua e a profissão que aprende.

Almeida Filho (2000), Daher e Sant’Anna (2009) e Vieira-Abrahão (2010, 2002), discutindo sobre os cursos de formação de professores de línguas, mostram que, muitas vezes, os cursos de licenciatura não proporcionam aos estudantes vivenciar a prática profissional desde a graduação ou não articulam os conhecimentos teóricos à prática docente futura, o que cria uma grande lacuna entre a teoria e a prática, desestimulando os futuros professores a seguirem no curso ou mesmo na carreira logo no início da atuação docente após a graduação. Pelas narrativas de 6E4 e 4E3 pode-se compreender que não se generaliza que essa articulação seja percebida em todas as disciplinas, mas nas quais há tal articulação, nota-se mais claramente uma atitude positiva com relação à língua e ao fazer docente, sentidas antes ou durante o estágio curricular supervisionado.

Isso significa que, vivenciar experiências de ensinar ou de aprendizagem que propiciem perspectivas de ensino contribui para a criação e manutenção de expectativas e perspectivas positivas em relação à língua espanhola e à futura atuação docente.

4.4.4 C4- Experiências sobre aprender

Quando se trata de aprender, poderia ser discutido aqui que todas as experiências analisadas até o momento se tratam de experiências de aprendizagem. Contudo, durante a análise dos dados e a categorização, certos excertos das narrativas expressavam com mais ênfase, ou mesmo diretamente, vivências advindas de algum processo de aprendizagem na educação formal, desde atividades escolares até conteúdos e professores que de alguma forma possam ter contribuído para a formação dos licenciandos participantes da pesquisa.

Sendo assim, nesta categoria serão apresentados e discutidos os resultados sobre as experiências do estudante, tanto na graduação quanto ao longo da vida, que o (des)estimularam a querer estudar a língua espanhola principalmente, bem como a manter ou

mudar positiva ou negativamente suas perspectivas sobre a aprendizagem em si, a aprendizagem de línguas estrangeiras e/ou da língua espanhola. Esta categoria abrange também conteúdos e profissionais, com estratégias de ensino significativas na língua, que se refletiram em experiências também significativas. Os temas agrupados nesta categoria foram: T12 - Experiências que desestimulam/desmotivam na aprendizagem de línguas estrangeiras; T13 - Experiências que desestimulam/desmotivam; T14 - Estratégias de ensino negativas; T15 - Professores que desmotivaram; T16 - Estratégias de aprendizagem; T17 - Experiências significativas/positivas na aprendizagem em geral; T18 - Estratégias de ensino significativas/positivas; T19 - Experiências significativas/positivas com línguas estrangeiras; T20 - Conteúdos instigadores da aprendizagem.

Em se tratando de experiências sobre aprender, muito do que se vivencia na educação formal, seja educação básica ou ensino superior, pode ser facilmente associado a conteúdos, disciplinas e professores que, de alguma forma incentivam ou não a ter também outras experiências. Quem nunca se referiu a um professor ou a uma disciplina quando pára para pensar em sua vida estudantil? Quem, enquanto professor em formação ou durante suas práticas em sala de aula, nunca parou para lembrar – e até mesmo utilizar como espelhos – como os professores ensinavam determinado conteúdo?

Tais perguntas surgiram no momento da análise desta categoria, para significar como nossas experiências cognitivas (MICCOLI, 2007) referentes ao que se aprendeu e às interações e relações entre professores e alunos podem influenciar e ser influenciados por nossas experiências conceituais, nas palavras da taxonomia de Miccoli (2014, 2007). Vivências que, por sua vez, fazem parte da constituição do nosso leque cultural e de crenças de ensino e de aprendizagem de línguas (BARCELLOS, 2007, 2004) e que podem estimular a vontade de se continuar aprendendo para ser professor, por exemplo.

Foram essas as reflexões proporcionadas pelos excertos aqui categorizados, uma vez que mostram como conteúdos e disciplinas estudadas na educação básica e no ensino superior foram importantes para que instigasse os participantes a continuar estudando: “Recordo-me de quase nada desta fase, enfatizando apenas grande importância da inserção de outras matérias que instigaram em mim, o descobrimento de potenciais que eu ainda não havia contemplado” (6E1, T20). Nesse excerto, o participante reflete sobre suas lembranças educativas da infância, e que marcam a influência de experiências com os conteúdos que instigam o estudante a compreender que tem potencial para aprender.

E quando esse aprender já alcança o ensino superior, a descoberta de um potencial se divide em pelo menos dois eixos como analisados nos excertos do tema T20: disciplinas da área de língua espanhola e disciplinas da área de formação do professor. Tanto participantes do 4º período quanto do 6º período apresentaram essa divisão em suas narrativas. Porém, não se trata aqui de uma divisão desequilibrada, mas ponderada, uma vez que deixam claro que disciplinas como Língua Espanhola e Fonética e Fonologia do Espanhol (6E1, 6E5 e 4E3) foram relevantes para a identificação com a língua e com o curso, manifestas em expressões como: “As aulas de língua espanhola sempre foram as minhas preferidas até hoje” (6E1); “no 4º período fomos apresentados à disciplina de Fonética e Fonologia do Espanhol, nossa eu amei essa matéria e a professora que a ministrava” (6E5); e “As matérias relacionadas ao espanhol me deixavam encantada, mas as que tinham relação à formação de um outro professor era o que me movia” (4E3).

Observa-se nos trechos narrados o encanto pelas disciplinas da área da língua em estudo. E isso pode ser decorrente das experiências vivenciadas nelas, como as experiências cognitivas, categorizadas por Miccoli (2007). Esse encanto pode estar associado a atividades realizadas em sala, a questões de estratégias de ensino e de aprendizagem, materiais didáticos, etc. Quando 6E5 expressa sua admiração pela disciplina e pelo professor, retoma experiências sociais de interação professor e aluno que o instigaram a aprender a língua espanhola.

Complementarmente, o outro lado dessa divisão, em busca de equilíbrio aparece na continuação do excerto de 4E3, ao utilizar uma conjunção adversativa “mas” para expressar seu encanto também pelas disciplinas pedagógicas, ou seja, as da área de formação do professor, consideradas pelo participante como força motriz, que o move dentro do curso e dentro do seu processo de aprendizagem, já se enxergando, se identificando e se constituindo como professor em formação, a partir de uma pluralidade de práticas e saberes acumulados em um “movimento de identificações” como afirma Eckert-Hoff (2008, p. 43). E no caso das experiências analisadas até então, são identificações relacionadas à língua, ao curso, à profissão e às transformações que podem experienciar ao longo da sua formação. Ditas transformações e identificações podem conduzir o aluno a criar e manter perspectivas de ensino e de aprendizagem na língua espanhola.

O equilíbrio e a ponderação se completam nos excertos dos estudantes 4E4 e 4E6 ao mencionarem diversas outras disciplinas tais como Morfologia, Linguística e Sociologia, consideradas por eles “matérias para pensarmos sobre ser professores.” (4E4, T20).

Nesse ínterim, as experiências com conteúdos instigadores relatadas no tema T20 se completam com as estratégias de ensino que foram positivas (T18) para a aprendizagem que podem ser relacionadas às experiências diretas propostas por Miccolli (2007), pois são provenientes de eventos ocorridos durante o processo de ensino e aprendizagem no interior da sala de aula. E dentre as experiências diretas com estratégias de ensino consideradas significativas pelos participantes estão as voltadas para o uso da linguagem oral como por meio de atividades que desenvolviam a fala e a pronúncia do aluno, do improvisado na língua espanhola para valorizar a criatividade com textos e apresentação de trabalhos, como seminários todos falados na língua espanhola que se está aprendendo, mencionados por licenciandos dos 6º e 4º períodos, nos excertos da temática T18.

Além disso, narram de um lado a utilização de jogos, teatros, músicas, atividades grupais, gravação de vídeos, dinâmicas e conversação como significativos para aprender, juntamente com ideias de que as atividades com acompanhamento do professor e que promovam a interação. Por outro lado, não diminuem a importância de exercícios gramaticais e atividades para casa como relevantes para a aprendizagem, conforme se observa no relato do participante 6E8 (T16): “Aprendo bem o espanhol, por meio de aulas interativas, músicas e teatro, coisas pelas quais sou apaixonada. Os exercícios gramaticais também são essenciais, podem parecer chatos, mas nada como uma boa explicação e logo em seguida um exercício para sanarmos as dúvidas”.

A diversidade de estratégias didáticas que possam influenciar a motivação do estudante para aprender é importante considerando-se a importância da criação de macroestratégias motivacionais, conforme propõe Lorenzo Bergillos (2006), com aulas que estimulem o interesse e a curiosidade. Williams e Burden (1999) afirmam que as estratégias de ensino, para estimular o interesse em aprender, envolvem compreender a complexidade da motivação (para iniciar e sustentar esse interesse) e da importância da participação dos alunos em um contexto de aprendizagem que estimule a vontade de estudar também. Estratégias de ensino positivas geram significado para o que se aprende e, conseqüentemente, melhora na motivação interna.

Ainda com relação às estratégias de ensino elencadas pelos licenciandos, elas podem ser focadas em “experiências individuais de aprendizagem” e “experiências grupais de aprendizagem”, conforme descrito por Dörnyei (2018, 2014). Nos dados, as estratégias que

mais se destacaram como significativas, nas experiências diretas relatadas, foram as grupais, como pode ser observado nos destaques dos trechos a seguir:

Positivas para mim, foram as atividades que visam a oralidade, o improviso, o **estreitamento das relações entre os acadêmicos**. (6E1, T18).

Acredito que as atividades orais nos permitam ir deixando o medo de falar e errar. **O improviso nos deixa um pouco mais descontraídos e assim, melhoramos até nossa relação com o outro na sala de aula**. (6E1, T18).

Os seminários me ajudaram muito pois para falar sobre o tema proposto preciso estudar, pesquisar e aprender sobre aquilo. **Atividades onde a turma trabalha junta torna a aprendizagem mais fácil**. (6E3, T18).

Mas, tivemos professores que possuíam boas metodologias **como teatro e jogos de detetive adaptado na língua espanhola**; foi bem interessante e criativo. (6E4, T18).

Seminários, **os alunos são divididos em grupos ou duplas**, que deverão apresentar trabalhos sobre um determinado tema. **O professor, nesse contexto, atua** na orientação de como a pesquisa poderá ser realizada e **na organização do ambiente escolar para a apresentação dos seminários**. (6E7, T18)

Gosto de **atividades que geram a interação dos alunos em sala de aula**. Acredito que aulas desse tipo, descontrai e **nos fazem aprender com mais facilidade, dinâmicas e seminários** também acredito que seja uma bom método de ensino, pois consigo aprender bastante através desse método. (4E5, T18).

A interação entre alunos e também o acompanhamento do professor durante as práticas de aprendizagem da língua e na língua espanhola permitem fazer inferências com a teoria de Vygotsky (2010) sobre a interação social necessária para desenvolver aprendizagens e alcançar a zona de desenvolvimento potencial. E isso ainda por meio da mediação do professor também pensada com base na interação social, exemplificado na narrativa acima dos participantes 4E5 e 6E7 (T18) (WILLIAMS; BURDEN, 1999; VIGOTSKY, 2010).

Essas experiências reveladas pelas estratégias de ensino vivenciadas permitem criar referências de estratégias de ensino e exemplos de professor língua espanhola. Isso leva o licenciando a refletir, rever e constituir seu conjunto de crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas, que abarca um leque de experiências anteriores, tradições e cultura educativas construídas ao longo de nossa vida (BARCELLOS, 2007, 2004; SILVA, 2010). Sobre isso, Aragão (2014, p. 81) acrescenta que “ao refletir sobre sua prática, pode-se

desenvolver uma postura consciente de suas crenças, pressupostos e ações para o ato de ensinar e aprender línguas”. Dessa forma, as experiências sobre aprender narradas por meio de estratégias de ensino significativas podem ser compreendidas também como o encontro de experiências diretas cognitivas, sociais e afetivas que influenciam as crenças desse futuro professor de espanhol, percebidas em experiências conceituais.

É nesse ponto que as categorias de experiências propostas por Miccolli (2007; 2014) se mostram como um complexo indissociável do conjunto de experiências vivenciadas pelo licenciando durante sua formação. E, ainda, estreitam laços com a motivação para aprender a língua, possibilitando também se tornar um fator motivador para ser professor, como evidenciado nas estratégias de ensino como estratégias motivacionais. Isso é o que pode ser inferido quando se propõe um diálogo entre as experiências de aprendizagem aqui relatadas, as categorizadas pela autora citada, as propostas de estratégias motivacionais de Dörnyei (2018, 2014), Williams e Burden (1999) e Lorenzo Bergillos (2006) com o sistema motivacional autoidentitário de Dörnyei (2008). No sistema de Dörnyei, a criação de uma imagem do eu ideal de estudante de línguas, o eu que deve ser na língua (visto no professor e suas estratégias como exemplo) e as experiências de aprendizagem, quando associados, ajudam a constituir a identidade do estudante de língua estrangeira. Essa percepção e constituição identitária são possíveis durante o processo de aprendizagem ao longo dos períodos do curso de licenciatura, por exemplo.

Nesse sentido, as estratégias de ensino se tornaram mais evidentes nas narrativas dos participantes do 6º período. Isso talvez se deva a já terem vivenciado um leque de disciplinas maior, com diversos professores cada qual com suas estratégias e metodologias de ensino. Entretanto, cabe aqui destacar que nas narrativas dos participantes do 4º período se fez mais presente a observação de que a didática do professor e sua relação com os alunos podem inspirar e motivar os estudantes a serem professores. A partir disso, podem-se depreender fatores internos mencionados por Williams e Burden (1999) que estão associados ao interesse intrínseco à atividade, ao valor atribuído à atividade e às atitudes para aprendizagem de línguas. Esses fatores se mostraram influenciados pelas estratégias de ensino vivenciadas e, principalmente, em disciplinas instigadoras da aprendizagem, como pode ser observado destacado nos excertos a seguir:

Sinto saudades das aulas do primeiro período de Língua Espanhola no qual nossa pronúncia **era valorizada e solicitada o tempo todo** assim como a criatividade em montar diálogos, cenas teatrais empregando particularidades dos conteúdos, transcrição de músicas e **seminários todo em espanhol** no qual nosso empenho valia mais do que falar tudo certinho. (6E2, T18).

tivemos **professores que possuíram boas metodologias** como teatro e jogos de detetive adaptado na língua espanhola foi bem interessante e criativo. (6E4, T18).

O quinto [período] foi bem mais **dinâmico e descontraído**, parece que os professores estavam em sintonia, todos passaram conteúdos complexos de maneira divertida, **muitos trabalhos foram desafiando nossa criatividade**, pois os professores deixavam em aberto a forma de apresentação, até então foi o melhor período **desenvolvemos mais na língua estrangeira**, e na comunicação como um todo. (6E6, T18).

A matéria de **Língua espanhola professora super apoiadora**; mostra e desenvolve em aula toda **forma com que o aluno aprenda**; em **dinâmicas, teatros, seminários, e conversação**. (4E6, T18).

As experiências vivenciadas com as estratégias de ensino positivas e em disciplinas ou conteúdos instigadores diminuem a influência de experiências de aprender (línguas) que desestimulam (T12 e T13), seja com estratégias de ensino negativas (T14) ou com professores que desmotivam (T15) com suas atitudes e/ou palavras. Tal interpretação advém da quantidade de fragmentos codificados nesses quatro temas em relação aos demais temas da categoria, que evidenciam experiências positivas, significativas, como apresentada na Tabela 07, a seguir:

Tabela 07 – Número de excertos por tema na categoria C4

Temas	Quantidade de excertos codificados
T12 - Experiências que desestimulam/desmotivam na aprendizagem de línguas estrangeiras	05
T13 - Experiências que desestimulam/desmotivam	08
T14 - Estratégias de ensino negativas	18
T15 - Professores que desmotivaram	1
Total	32
T17 - Experiências significativas/positivas na aprendizagem em geral	11
T18 - Estratégias de ensino significativas/positivas	30
T19 - Experiências significativas/positivas com línguas estrangeiras	18
T20 - Conteúdos instigadores da aprendizagem	6
Total	65

Fonte: Dados das Narrativas e do questionário Perfil do Participante organizados no MaxQDA.

Embora os dados numéricos não abranjam toda a expressividade dos participantes com relação ao fenômeno das experiências positivas e negativas de aprendizagem, pode-se depreender da diferença numérica entre essas experiências que as negativas não ficaram tão marcadas na trajetória desses estudantes, de modo que as positivas foram mais relevantes a ponto de manter a motivação para continuar estudando. Como afirma Larrosa Bondía (2002), experiência é o que nos toca, o que nos afeta, e se muito do que vivemos não nos afetou, não se tornaram experiências que expressamos por meio das palavras como nas narrativas. Acredita-se aqui, então, que por isso, foram narradas mais experiências positivas que negativas, pois aquelas afetaram mais do que estas aos participantes desta pesquisa.

Dentre as experiências negativas com vivências e pessoas que desmotivaram em algum momento, podemos mencionar a mecanicidade das estratégias de ensino predominantemente expositivas, explicações difusas, ou em disciplinas em que o professor possivelmente não explicava nada, como menciona 6E2 ao relatar sobre a disciplina Morfologia do Espanhol (Quadro 09), mas sim, os alunos faziam as explicações teóricas, a quantidade de trabalhos acadêmicos complexos – escrita de artigo, por exemplo –, listas de exercícios com atividades de conjugação que remetem a abordagens tradicionais de ensino de línguas, leitura e repetição de acordo com a fala do professor (LEFFA, 2016, 1988). Essa noção de abordagens e métodos tradicionais de ensino utilizados pelos professores é evidenciada nas narrativas dos licenciandos, que mostraram conhecer sobre elas – embora seja perceptível, ainda, que fazem confusão entre as definições terminológicas entre abordagem, método e estratégia – e analisarem o fazer pedagógico dos seus professores formadores para, a partir, daí obter exemplos de práticas e didáticas. Os excertos apresentados no quadro 09 exemplificam essas experiências e estratégias entendidas como negativas ou desmotivadoras.

Quadro 09 – Experiências e Estratégias Negativas e/ou que Desmotivam para a aprendizagem

Tema	Excerto
T14	<p>As negativas para mim foram as de escrita (especificamente de preencher lacunas e de perguntas e respostas) (6E1)</p> <p>As negativas, não são de todo negativas, poderiam ser melhoradas se as atividades de escrita partissem da criação. Criar historias em espanhol, escrevermos mais em espanhol de uma maneira espontânea. (6E1)</p> <p>Do meu 2º período, lembro-me das disciplinas Sociologia, Prática de Formação, Língua Espanhola II, Linguística, Fundamentos da Didática e Introdução a Teoria da Literatura. De tais disciplinas, recordo a mecanicidade com que estudava Saussure em Linguística e me revoltava com a troca de professores de Literatura, visto que a didática da professora anterior despertava o interesse de ir cada</p>

	<p>vez mais longe nos estudos, enquanto o substituto fazia o contrário com aulas cansativas e predominantemente expositivas. (6E2)</p> <p>A disciplina de Fonética e Fonologia do Espanhol me assustou horrores por ter que fazer um artigo e ainda assim realizar mil e uma atividades o que para mim não fazia o menor sentido. Por mais que atividades auxiliem o aprendizado, dinâmicas que cedessem mais tempo para leituras que propiciassem uma escrita mais ampla do artigo seria mais produtiva, então fica a reflexão de quem passou por isso. (6E2)</p> <p>Morfologia do Espanhol foi uma disciplina que praticamente foi dada por nós acadêmicos pois a apostila foi dividida em equipes e toda semana, ocupando os quatro horários, meus colegas e eu nos dispusemos a explicar Preposições, conjunções, advérbios, verbos regulares e irregulares, pronomes relativos, possessivos e demonstrativos. Foi cansativo, ainda que nos empenhássemos a estudar e montar dinâmicas interessantes, a parte que cabia ao professor em tornar o trabalho mais produtivo literalmente mandou lembranças. (6E2)</p> <p>Listas enormes de exercícios e aulas com slide são indicativos de que até minha energia para estudar diminui, então quanto mais simples e divertida aula possa ser melhor. (6E2)</p> <p>Embora eu tire um tempo para estudar a disciplina de espanhol em casa, o meu aprendizado está sendo um pouco complicado devido em alguns períodos, alguns professores trabalhavam a parte da gramática de uma forma bem cansativa (leitura e exercícios). Como também, nas aulas de espanhol tivemos textos em que líamos e repetíamos de acordo com a fala do professor. Tivemos também exercícios como escutar a rádio apenas em uma pronúncia. (6E4)</p> <p>Um dos pontos negativos para mim, é quando a aula não possuía motivação no sentido de; Por que estou aprendendo isso? Porque isso é importante para mim?. Ou seja, não possuía uma dinâmica e sempre era a mesma coisa (explicação e exercícios). (6E4)</p> <p>outros professores focam muito na gramática e não tem um método mais divertido de ensinar a gramática, então por muitas vezes as aulas ficam chatas, não somente pela gramática, mas também dá forma que os docentes conduzem tal seguimento. (6E5).</p> <p>O terceiro e quarto períodos foram mais cansativos estudamos muito gramática e sempre tinha avaliações escritas, a professora usou o método de gramática e tradução, e uma vez ou outra fazia alguma dinâmica. (6E6)</p> <p>Porém, quando passamos para o segundo período, em 2019, já pude ver uma dificuldade maior nas disciplinas, pela didática de alguns professores, que não importavam muito com a dificuldade particular de cada aluno, principalmente na disciplina de LITERATURA, o que influenciou nossa dificuldade até hj. (4E8)</p>
T12	<p>Infelizmente no terceiro e quarto período, fiquei estagnada, a metodologia da nova professora não funcionou para mim, talvez porque o conteúdo fosse mais complicado também. Tive dificuldades de compreensão e me senti desmotivada, pois perdi dois períodos e me sinto em desvantagens. (6E8)</p>
T13	<p>já na matéria de língua portuguesa: leitura e produção de textos foi uma das matérias complicadas por conta da professora que não explicava as matérias com clareza e aprendemos de acordo com que já tínhamos estudado no ensino médio. (4E4)</p>

Fonte: Dados das Narrativas codificadas no MaxQDA. Grifos da pesquisadora.

Percebemos, pelos trechos grifados nas narrativas apresentadas, uma postura crítica com relação aos saberes didático-pedagógicos do professor e o desenvolvimento de suas práticas e estratégias de ensino, observadas principalmente pelos participantes 6E1, 6E2 e 6E4 que apontam, também, caminhos para melhorar tais práticas, como aguçar a criatividade dos

alunos, mesclar métodos e técnicas de ensino (não somente o da Gramática e Tradução) (LEFFA, 2016, 1988), promovendo uma maior dinamicidade nas aulas, bem como mostrar aos alunos os objetivos de aprender determinado assunto. Nos excertos, os participantes ainda deixam clara a necessidade de observar “a dificuldade particular de cada aluno” (4E8), como referência às formas ou estilos de aprendizagem de cada um.

Por vezes, aparecem nas narrativas anteriores as expressões “me senti desmotivada” (6E8) e “a aula não possuía motivação” (6E4), dizendo de outras maneiras, que não tinha sentido. Isso permite compreender que a motivação dos alunos pode estar associada ao sentido atribuído às atividades vivenciadas por meio das experiências. Em outras palavras e conforme proposto por Williams e Burden (1999), essas atividades podem influenciar de modo negativo o interesse intrínseco à aprendizagem da língua espanhola, ao valor e à relevância pessoal com relação à atividade de aprender, reduzindo o sentimento de agência em conseguir desenvolver metas de aprendizagem e diminuindo, inclusive, o sentimento de competência para aprender a língua em face às dificuldades. Como consequência disso tem-se a desmotivação dos alunos por aquelas estratégias de ensino e experiências não significativas para sua aprendizagem, entendendo aqui experiências significativas sob a ótica da teoria da aprendizagem significativa proposta por Ausubel (1980), sintetizada na fundamentação teórica.

Outra discussão a ser feita a partir dos excertos e grifos apresentados no quadro 09 é a construção da autoimagem do licenciando enquanto professor de língua espanhola em formação. Essa autoimagem se relaciona às experiências de aprendizagem vivenciadas e como elas podem interferir na construção do eu ideal e do eu que deve ser na língua estrangeira, como teorizado por Dörnyei (2014, 2008, 2001). Se as experiências ou influências externas são negativas podem influenciar também de forma negativa a construção dessas imagens mentais ou autoimagens, levando à diminuição da motivação desse estudante.

Há outras experiências que, embora não estivessem relacionadas diretamente à sala de aula na graduação ou na educação básica, foram negativas e são mencionadas pelos licenciandos. São experiências indiretas contextuais, conforme a taxonomia proposta por Miccoli (2007), relacionadas à instituição, ao meio extrainstitucional como é o caso de greves, atraso para ingressar no curso, ou mesmo experiências indiretas pessoais, relacionadas à mudança de escola, por exemplo, como expresso nos fragmentos a seguir, em especial nos trechos destacados em negrito:

No ano seguinte **mudei para uma escola maior a três quarteirões de casa**, foi um ano muito difícil, pois tive minha primeira recuperação e o professor não acreditava no meu potencial, era ruim ter que assistir a suas aulas e ainda mais da matéria que até o momento eu odiava (Matemática). (6E2, T13).

Infelizmente, o curso **tardou a começar em decorrências de greves** e, como comecei a surtar por estar “parada” sem estudar e trabalhar. (6E2, T13)

No primeiro semestre da universidade **não foi fácil, entrei na turma no meio do período** já estava na metade das matérias, sendo que **as aulas iniciaram em agosto e adentrei no dia 18 de outubro**, sendo que naquele semestre estudamos latim, filosofia, português, espanhol I, Prática de ensino, métodos e técnicas de pesquisa em letras. Sendo que naquele período **tive que ter aulas extras de filosofia para concluir o semestre por conta de ter entrado atrasada na turma**. (4E4, T13).

Sabendo-se que as experiências sobre aprender negativas apresentadas influenciaram em alguma medida a trajetória de aprendizagem desses licenciandos, salienta-se mais uma vez que a quantidade de excertos codificados nas narrativas, retratando experiências positivas e significativas, denotam uma superação de dificuldades e desmotivação para prosseguir nos estudos e, inclusive, estudando língua espanhola em um curso de licenciatura. E é sobre isso que se passará a discorrer.

É importante recordar que, os temas que dizem respeito a experiências positivas sobre aprender trazem tanto as voltadas à aprendizagem em geral, ao longo da trajetória educativa do participante, à aprendizagem de línguas, principalmente da língua espanhola, às estratégias de ensino quanto aos conteúdos instigadores. Estes dois últimos temas já foram discutidos no início deste sub-tópico por razões de coerência e fluidez temática e textual durante a inferência e a análise dos dados.

Quanto às experiências significativas sobre a aprendizagem, inclusive de línguas, evidenciam o despertar do interesse pela leitura, literatura, escrita e línguas estrangeiras desde a educação básica. Isso provavelmente pode ter influenciado, mesmo que inconscientemente a escolha por um curso da área de Letras ou mesmo a se identificar com a área em estudo. O licenciando 6E1 destaca que suas experiências de aprendizagem transformaram sua vida e despertaram uma paixão por estudar e aprender: “Os meus anos no ambiente escolar, transformaram minha vida. Eu sou hoje completamente apaixonada pelo quesito estudar e aprender sempre mais.” (T17). Já 6E2 narra o seu encanto ainda na educação básica pela leitura, pela biblioteca e uma vontade de atuar em teatros: “Lá aprendi a valorizar os gestos

mais simples, a escrever meu nome, a formar palavras e na transição para o ensino fundamental, aprendi a ler, algo que desde que aprendi nunca abandonei a prática leitora.” (T17). O participante 6E2 continua narrando que

Nesse mesmo ano, um poeta da minha cidade foi a minha sala convidar a turma para fazer uma ficha a fim de se enveredar pelos mistérios guardados na biblioteca. Fui uma das poucas alunas que depois de semanas de sua vinda, continuou a frequentar a biblioteca, com todos aqueles livros fabulosos. (6E2, T17).

6E4 compartilha do mesmo encanto desde a educação básica que 6E2: “Foi uma série muito importante, pois aprendi a gostar de leitura e frequentar a biblioteca” (6E4, T17).

Esses relatos deixam clara a influência das experiências ao longo da vida e anteriores à graduação nas escolhas pessoais e profissionais ou, como categoriza Miccoli (2014, 2007), em experiências indiretas pessoais referentes a experiências anteriores de qualquer natureza, que podem ajudar a viver experiências futuras, partindo da ideia de que resgatá-las na memória significa que, de fato, os acontecimentos afetaram os indivíduos (LARROSA BONDÍA, 2002). É possível acrescentar, ainda, segundo Miccoli (2014), que as experiências passadas (educação básica) e recentes (educação superior), alimentam experiências futuras, representando insumos para as que virão, gerando um processo contínuo. Percebe-se então uma correlação entre experiências cognitivas, sociais e afetivas influenciando novas experiências tanto diretas quanto indiretas como a construção de perspectivas de aprendizagem nos participantes.

Analisando por essa ótica, a interpretação sobre o que os participantes narram coaduna com as ideias de Eckert-Hoff (2008) e Coracini (2000) ao afirmarem que o professor inicia seu processo de formação nas primeiras experiências escolares antes mesmo de escolher uma profissão, permitindo que se capture alguns fatos que emergem durante a sua identificação com o ser professor, e que elas podem determinar seu desempenho futuro.

Essa formação desde o início da escolaridade é reconhecida por 6E4 ao associar essas experiências significativas como insumos para vivenciar outras com uma bagagem no interior da qual vão se acumulando conhecimentos ao longo dos anos de estudo: “Em relação à bagagem que tenho agora posso dizer que é uma **bagagem de muito conhecimento**, embora esteja **em processo de formação**. De certa forma amadureci muito e tenho um novo olhar sobre ver as coisas.” (T17). E mais, o participante compreende que sua formação não se

resume somente às disciplinas cursadas, mas que se dá ao longo e além do estudo universitário. Infere-se também desse excerto, o amadurecimento como parte do processo de aprendizagem, inclusive para conseguir ter e expressar suas experiências com olhares diferentes sobre esses acontecimentos e aprendizagens. Ao narrar suas histórias de vida, os participantes dão significado e ressignificam as suas vidas e os seus aprendizados por meio das palavras, assim como afirmam Orlandi (1996) e Eckert-Hoff (2008) em seus estudos.

Com relação às experiências significativas/positivas sobre aprender línguas estrangeiras (T19), os excertos reforçam e exemplificam a conexão entre as experiências na educação em geral com as vividas durante a graduação, mais especificamente com a língua espanhola. Ao lembrar essas situações vivenciadas, os licenciandos trazem à tona a importância de fatores externos ao indivíduo para que ele possa se sentir estimulado, motivado e continuar criando imagens positivas sobre o seu eu ideal na língua a partir de experiências cognitivas e sociais (MICCOLI, 2014) que transformem sua cultura de ensinar e aprender línguas por meio da reflexão sobre suas experiências indiretas sejam elas contextuais, pessoais, conceituais e futuras com relação à sua formação profissional.

É claro que ao narrar tais experiências estão imbricadas também estratégias de ensino, pessoas ou experiências que motivem ou não para a aprendizagem. No entanto, o que se tornou evidente nos excertos dessa temática foi o resultado desses acontecimentos para a formação dos licenciandos e a superação de fatores que podiam até mesmo fazê-los desistir do curso. O participante 6E6 exemplifica essa superação e as aprendizagens obtidas (em negrito) ao sintetizar algumas experiências vividas no estudo da língua espanhola na graduação:

Já gravamos nossa própria aula, explicamos conteúdos importantes, também atuamos para fazer trabalhos, tivemos **contato com escolas e sala de aula com uma nova visão. Foram positivas as minhas experiências durante o curso, pois nunca perdi nada, sempre aprendi com meu erros e também com os erros dos meus colegas, e nos acertos era mais aprendizado.** (6E6, T19).

A superação pode ser observada, também, quando narram que os primeiros contatos com línguas estrangeiras, no caso, o inglês, foi o que despertou o interesse por outras línguas (6E1, T19). Além disso, são narradas experiências com a aprendizagem da língua espanhola no Ensino Médio e em cursos online como responsáveis pela ampliação de uma bagagem acadêmica (6E2, T19). Atividades realizadas ao longo do curso também são evidências

positivas de experiências de aprendizagem para contrarrestar alguma dificuldade inicial em falar em espanhol expresso por 6E7 (T19): “no início achei que era muito difícil aprender falar e se comunicar”.

As dificuldades advindas do estudo da língua espanhola podem ser sanadas por meio de experiências conceituais de aprendizagem pessoais vinculadas a experiências cognitivas que se referem às estratégias de aprendizagem de cada estudante. O fruto de se lançar mão de estratégias de aprendizagem é a motivação interna influenciada por fatores, de acordo com o proposto por Williams e Burden (1999), como o grau ótimo de desafio, o sentimento de agência e de competência, e, principalmente, as atitudes de cada um para a língua que se busca aprender. Tal discussão pode ser exemplificada nos fragmentos das narrativas que se seguem:

Me esforço ao máximo para trabalhar a língua dentro e fora da sala de aula, afinal nosso curso não é somente baseado em falar o Espanhol; não é a toa que é um curso de línguas. (4E2, T16).

Acredito que se aprende não só espanhol, mas uma língua estrangeira, quando se propõe a estudá-la com afinco e traz a língua para seu cotidiano. Nesse sentido, escutando e memorizando letras de músicas, lendo na língua estrangeira e recorrendo ao dicionário quando necessário, escrevendo nem que for pequenas frases como as palavras do idioma e principalmente conversando com pessoas que falam a língua. **São mecanismos de aprendizagem que tento colocar em prática**. (6E2, T16).

Tenho contato diário com músicas e textos na língua espanhola, ainda fico insegura de conversar com pessoas, **mas quando vejo uma oportunidade não as perco, elas são preciosas**. (6E6, T16).

No 3º e 4º períodos, o excesso de gramática e pouca conversação (...) isso **me motivou a buscar outros meios para praticar**, procurei sites confiáveis de bate-papo em que eu pudesse conversar com nativos, **assim pude aprender mais do que era oferecido em sala**. (6E6, T16).

Os licenciandos evidenciam em suas experiências que a aprendizagem depende também de um esforço individual, o que faz referência ao nível do aluno nos níveis de aprendizagem propostos por Dörnyei (2008). Nesse sentido, as estratégias de aprendizagem contribuem para a construção do eu ideal na língua e o eu dever ou eu que deve ser na língua para contrarrestar o eu temido, conforme as teorias de Dörnyei (2014, 2008; 2001) e Kubanyiova (2009). Isso significa dizer que, a busca por formas de estudar e aprender língua

espanhola também fora das salas de aula da universidade denota a necessidade que sentem de distanciar-se daquilo que temem ser como falantes e professores de língua espanhola, tanto pelas concepções sobre si mesmos, pelas opiniões dos professores e da sociedade, bem como por comparar-se com nativos, por exemplo.

Esse esforço faz parte também da compreensão, por parte desses estudantes, de que a licenciatura em Letras/Espanhol não envolve apenas o estudo da língua através da disciplina Língua Espanhola como afirmou 4E2. Envolve, ademais, o empenho pessoal em criar e utilizar estratégias de aprendizagem, criando experiências diretas e indiretas (MICCOLI, 2014), externas à sala de aula, que auxiliem o estudante a reduzir a insegurança e o medo de falar na língua estrangeira, por meio das oportunidades “preciosas” de interação que possam surgir apesar dos receios, como relata 6E6. Dessa forma, o autoconceito, junto a esses fatores afetivos (insegurança e temor) se tornam positivamente influenciados para que, a partir de uma consciência realista dos pontos fortes e fracos (WILLIAMS; BURDEN, 1999), o estudante procure superar suas dificuldades de forma autônoma também.

E mais, pensando na formação profissional, pode-se inferir, a partir da teoria dos eus possíveis do professor de línguas proposta por Kubanyiova (2009), que, uma vez que a imagem mental criada através dos exemplos de práticas e didáticas dos professores, e também de experiências e estratégias de aprendizagem individuais e coletivas, colaboram para o equilíbrio entre o eu ideal de professor, o eu dever ou as responsabilidades de ser professor, e o eu temido ou o medo do professor em relação ao que se pode ser se não se cumprir com o eu dever. E a aprendizagem da língua, principalmente, falar e agir nessa língua se torna parte do eu ideal desse licenciando para contrapor o eu temido de não saber falar a língua para dar aula, já que, como expressou 4E2: “afinal nosso curso não é somente baseado em falar o Espanhol”. Então é preciso o esforço, o afínco e a dedicação mais autônoma, principalmente para desenvolver a competência linguístico-comunicativa, nos termos de Almeida Filho (2014), e aliar as suas competências como aprendizes e como professores para a sua construção enquanto professor de língua espanhola.

Nesse mesmo prisma, aprender outra língua durante a graduação, embora o foco de um curso de licenciatura não seja somente o estudo da língua, como apontado pelos participantes, mas a formação pedagógica do acadêmico, é visto como um fator transformador e de ressignificação das concepções e crenças do professor em formação inicial sobre a educação superior. E isso só é possível a partir da reflexão que a narrativa proporcionou aos

acadêmicos, retomando a ideia da formação de um professor reflexivo, para além das competências linguísticas e aplicadas que sejam necessárias ter, com base nos estudos de Almeida Filho (2014) sobre as competências de aprendizes e professores de línguas. Essa transformação e os novos significados pela língua estrangeira são apontados nas narrativas a seguir:

A matéria de espanhol foi uma das melhores pois foi a primeira experiência de estudo de uma língua na universidade com outros olhos. (4E7, T19).

Sou grata a tudo que aprendi sobre a língua, admiro todos os professores e profissionais que cooperam para o crescimento da língua estrangeira. (4E6, T19).

Essa transformação por meio das experiências significativas/positivas da aprendizagem com a língua espanhola também pode ser notada na narração de 6E8, ao refletir sobre suas aprendizagens e vivências como um motivo de luta e resistência pela aceitação da língua espanhola não só em âmbitos institucionais, políticos e governamentais, mas, também, no interior de cada pessoa que possa ter preconceito com relação a quem cursa licenciatura em Letras, principalmente com habilitação em Espanhol:

Minha intenção ao relatar essa experiência tão detalhada, não é criticar a escolha do curso, e sim, relatar o tamanho preconceito que um acadêmico de Letras sofre, ao ser visto como um futuro professor, principalmente quando é de língua espanhola. Graças a Deus, o Espanhol vem ganhando espaço. Já temos o PIBID do espanhol na Universidade, algumas escolas públicas que possuem a disciplina na grade curricular, as músicas que estão ganhando espaço no Brasil, assim como séries, filmes e livros. (6E8, T19).

O participante utiliza a sua narrativa como o que poderia ser considerado um ato político, principalmente em função da revogação da Lei 11.161/2005, que obrigava a oferta da língua espanhola no Brasil, pela Lei 13.415/2017. E este é o tom que impera em toda a narrativa de 6E8, como um ato de resistência, busca por aceitação e, sobretudo, respeito, em relação ao ensino e à aprendizagem da língua estrangeira a qual decidiu aprender e formar-se para ser professor. Esse ato do licenciando, ao narrar, expressa, embora não tão explicitamente, suas perspectivas de ensino e de aprendizagem, bem como sua motivação para persistir na formação inicial de professor de língua espanhola.

4.4.5 C5- Fatores motivacionais

Esta categoria abarca a maior quantidade de fragmentos codificados das narrativas, 218, distribuídos em 15 temas que emergiram durante a codificação e categorização dos dados. Diferentemente das demais categorias que apresentavam como foco central as experiências relatadas para, a partir disso, realizar inferências, nesta categoria a centralidade reside nos fatores afetivos presentes nas narrativas.

Entende-se, sobretudo, que por se tratarem de narrativas de experiências, os fatores motivacionais não aparecem dissociados das experiências relatadas. Ao contrário, compreende-se que eles estejam fortemente imbricados nas experiências afetivas dos licenciandos, uma vez que é por meio delas que se inferem os fatores afetivos. É nesse ponto que residiu a dificuldade em depreender quais fatores motivacionais estariam representados implícita ou explicitamente nos fragmentos codificados para a categoria C5. Por isso, aqui serão apresentados e discutidos fatores, motivos e razões internos e externos ao indivíduo, à língua, à formação e ao estudo que possam influenciar e estimular positiva ou negativamente o licenciando quanto à sua formação e o aprendizado, inclusive da língua espanhola. Ademais, se discutirá a respeito da interação desses fatores com o desenvolvimento de perspectivas profissionais e do interesse em estudar espanhol dos licenciandos em Letras/Espanhol por meio da reflexão das experiências narradas.

Para melhor compreensão e visualização a partir da inferência e discussão dos dados, os temas desta categoria foram redistribuídos na Tabela 08 a seguir. Nela, eles aparecem distribuídos conforme a natureza do fator afetivo: fatores externos ao indivíduo, fatores internos ao indivíduo e à atividade (a língua e seu processo de aprendizagem) e fatores que não são apenas internos ou externos, mas que se convertem em fatores motivacionais para aprender e ensinar a língua dependendo da experiência vivenciada, podendo representar uma mescla entre eles. Essa análise foi feita com base nas categorizações sobre motivação propostas por Dörnyei (2018, 2008) e Williams e Burden (1999), e na taxonomia proposta por Miccoli (2014, 2007).

Tabela 08 – Distribuição dos fatores motivacionais e temas originados da categorização dos dados

Fatores Externos	Fatores Internos	Fatores internos e/ou externos
T23 - Influência de outras pessoas significativas T32 - Professores formadores (características, relacionamento) T34 - Profissionais Significativos	T22 - Autoconceito como estudante T26 - Ansiedade/Medo/Insegurança T27 - Expectativas sobre a aprendizagem T33 - Realização/Satisfação pessoal	T21 - Interferências entre as línguas portuguesa e espanhola T24 - Identificação com a área de letras e/ou línguas estrangeiras T25 - Primeiro contato com a língua T28 - Perspectivas e percepções sobre a profissão docente T29 - Identificação com a língua T30 - Identificação com o curso T35 - Percepções sobre o curso / sobre educação

Fonte: Dados da pesquisa e da categorização no software MaxQDA.

Assim distribuídos, os temas passarão a ser discutidos a partir dos fatores motivacionais aos quais se relacionam. No entanto, o tema T31 – Motivos para a escolha do curso – será analisado separadamente apesar de representar fatores motivacionais internos e/ou externos, por conter dados tanto das narrativas quanto do questionário inicial para identificação do perfil respondido pelos participantes da pesquisa.

Em se tratando da escolha do curso de Letras/Espanhol e não outro, os motivos merecem especial atenção haja vista que eles podem refletir fatores internos ou externos oriundos de experiências passadas ou de projeções de experiências futuras que influenciaram o ingresso na licenciatura, e que possibilitarão construir e manter as perspectivas de aprendizagem e as profissionais. A partir dos motivos que levaram o estudante a ingressar em um curso de licenciatura em Letras/Espanhol, foi possível compreender melhor os demais fatores afetivos narrados e categorizados nas outras temáticas.

Nesse ínterim, os motivos para a escolha do curso evidenciados nas respostas ao questionário estão apresentados no Quadro 10, também foram distribuídos conforme a natureza da motivação e tiveram trechos grifados para destacar os termos que ajudaram a analisar os fatores:

Quadro 10 – T31 - Motivos para a escolha do curso – Questionário

Fatores Internos ao Indivíduo	Fatores Externos ao Indivíduo
Sempre quis aprender uma nova língua , e tentei o espanhol. E hoje, se tivesse que escolher, escolheria esse curso de novo. Aprendo muito sobre a cultura hispânica, espanhola. (6E1)	Antes de começar a graduação foi por incentivos de amigos . (6E3) A língua . (6E5)
Ser o curso que reunia inúmeros elementos que eu amo : cultura de outro país que fala uma língua	A Fonética e Fonologia da língua e também sua cultura . (6E6)

<p>incrível que desde as novelas mexicanas já despertavam meu interesse e curiosidade, literatura e linguagens, trabalhar com textos sempre foi uma paixão que eu não sabia que era tão forte até começar a cursar Letras Espanhol. (6E2)</p> <p>Cultura e por eu gostar muito da língua espanhola. (6E4)</p> <p>Aprender outro idioma, aprender a língua espanhola para fazer uma viagem e conseguir me comunicar, aprender a cultura do outrem (6E7)</p> <p>Sempre gostei de Espanhol, não a ponto de pensar no curso, mas quando vi a opção, eu selecionei, porque considero o espanhol mais interessante que o inglês, apesar de ele não ser muito valorizado. (6E8)</p> <p>Porque estudei espanhol no ensino médio, e apaixonei pela língua. (4E2)</p> <p>A paixão por letras e o interesse em espanhol. (4E3)</p> <p>Gosto de estudar gramática, vi em Letras Espanhol uma oportunidade de estudar além da minha zona de conforto, conhecer outros ares, outros idioma e cultura. (4E8)</p>	<p>A relação com os colegas (6E9)</p> <p>Principalmente, foi um curso para vestibular que participei no ano de 2009 com a professora X, na escola onde eu estudava. (4E1)</p> <p>A importância da língua e de ensinar. (4E4)</p> <p>Por ser uma língua estrangeira, e por ter países ao redor do Brasil, que utiliza a língua. Porém não era a minha primeira opção. (4E5)</p> <p>Por que aprofunda na língua e permite ter diversas disciplinas; ampliação no conhecimento. Observando que é uma língua estrangeira que é de suma importância e deveria ser mais estudada não só no curso superior, mas em todo o ensino. (4E6)</p> <p>Não era a minha primeira opção, mas o que me motivou a escolher o curso de Letras Espanhol foi porque existem 21 países que fala a língua espanhol, e o nosso país é rodeado desses países que falam o espanhol. (4E7)</p>
---	--

Fonte: Dados do Questionário de Perfil do Participante.

A análise desses fatores nos permite inferir que há certo equilíbrio entre fatores externos e internos que influenciaram os participantes, embora haja um fator externo a mais. Sobre os internos é importante ressaltar que o interesse pela área de letras e pela língua espanhola foi um grande motivador, enquanto que sobre os externos a concepção de que há vários outros países vizinhos que a falam predominou sobre questões que envolvem a cultura da língua e outros fatores que permitiriam a “ampliação no conhecimento” como aponta o participante 4E6.

Outros apontamentos que merecem destaque são os fatores motivacionais influenciados por experiências pessoais de aprendizagem anteriores (MICCOLI, 2007) na língua, como um curso pré-vestibular (4E1) e o estudo durante o Ensino Médio (4E2).

Comparativamente, os participantes do 6º período apontam como motivos para a escolha do curso mais fatores motivacionais internos do que os acadêmicos do 4º período, o que também pode ser compreendido pelas experiências vividas antes da graduação, como foi possível constatar nas narrativas escritas após o preenchimento do questionário. Nelas, os acadêmicos detalharam os motivos elencados anteriormente durante o processo de narração de

suas experiências. Esses motivos ou fatores, como denominados por Williams e Burden (1999), estavam associados ao que os autores categorizaram como interesse intrínseco à atividade, nesse caso, a língua espanhola, que diz respeito também à curiosidade, à relevância pessoal e ao valor previsto dos resultados com a aprendizagem da língua por exemplo.

Dentre esses detalhes dos fatores motivacionais, 6E1 acrescenta a curiosidade pela língua com a qual ainda não tinha contato, sendo que essa curiosidade o levou a dedicar-se bastante por acreditar que todos os estudantes da turma já seriam “craques na língua espanhola”:

Antes de entrar na faculdade de Letras-Espanhol, eu não tinha tido nenhum contato com o espanhol, e nem queria fazer o curso, e sim, pedagogia, mas por certa curiosidade, eu tentei por ele, e assim, que recebi o resultado de que havia passado para entrar na graduação, comecei a estudar “pra burro” porque eu pensava que todos ali já seriam craques na língua estrangeira. (6E1, T31).

Outros motivos apontados foram: O gosto pela leitura e pela escrita, apontados por 6E2 e 4E6, o incentivo de amigos (6E3), o fato de não gostar de inglês (6E4), o interesse em aprender uma língua estrangeira para diferenciar do inglês falado por alguns familiares (6E4), e vontade de aprender idiomas (6E7). O licenciando 4E2 destaca a motivação interna para escolher o curso face às exigências do mercado de trabalho no geral, com relação às línguas estrangeiras, e não somente como professor:

nada me abateu e fizesse que interrompesse minha escolha. Baseada em inspirações, decidir fazer essa escolha, porque acredito que o mercado de trabalho atual exija profissionais que tenham domínio de mais de uma língua e até porque nossos “país vizinhos” são todos espanhóis. (4E2, T31).

É interessante destacar também que nas influências externas para a escolha do curso, o exemplo de um profissional ou familiar que é visto como espelho e estimula o indivíduo, como relata 4E3: “Escolher letras espanhol e licenciatura não foi difícil, já que sempre tive orgulho da profissão da minha mãe e um interesse por espanhol.”

Torna-se importante esclarecer que, mesmo com o gosto pela língua espanhola, 4E3, 4E5, 4E6, 4E7, 4E8, 6E3, 6E7, 6E8 e 6E9 enfatizam que não tinham o curso de Letras/Espanhol como primeira opção de escolha. Tinham outras preferências, como cursos de Pedagogia e Psicologia, por exemplo. Acrescentaram ainda que a escolha do curso deu-se

por motivos de pontuação obtida nos processos seletivos para ingresso no Ensino Superior. Isso pode ser contraditório aos motivos elencados para a escolha do curso.

No entanto, viram no curso de Letras/Espanhol uma oportunidade para ingressar no ensino superior e aprender uma língua estrangeira. E 6E9 acrescenta que se surpreendeu com “bons professores e com a convivência com os colegas”, o que significa, aparentemente, que os estudantes (re)criaram para si motivos e/ou justificativas para fazer o curso.

Dos excertos apresentados pelos participantes, pode-se depreender que os motivos para a escolha do curso refletem a influência de experiências diretas e indiretas vivenciadas. Quanto às experiências diretas, inserem-se as cognitivas, sociais e afetivas, quanto às indiretas incluem-se as contextuais, pessoais e conceituais. Nesse sentido, os motivos internos estão relacionados a razões internas ao indivíduo e à língua em si. E os externos se referem a razões nos âmbitos familiar, institucional e político. Sobre estes últimos se passará a discutir.

Os fatores externos codificados a partir das experiências de vida dos licenciandos se voltaram para a importância da participação de outras pessoas em sua trajetória de vida, principalmente no que se refere à vida escolar. No entanto, não se restringiram à influência de professores que tiveram, sobretudo durante a graduação, mas de outros profissionais, além de familiares e amigos. Diante disso, 50 fragmentos foram analisados nos temas T23, T32 e T34. Isso mostra a relevância da participação de outras pessoas na vida desses estudantes e que, ao inseri-los em suas narrativas, mostram como as experiências vivenciadas com essas pessoas afetou cada um dos indivíduos, tornando-se, de fato, experiências de vida e de aprendizagem, como afirma Larrosa Bondía (2002) em sua reflexão sobre o conceito de experiência.

Nesse prisma, os participantes da pesquisa mencionam diversas características dos professores do início da escolarização e da licenciatura que ficaram marcadas em sua trajetória. Dentre elas pode-se citar: o exemplo de afetividade (6E1, 6E2, 6E6, 4E2), o que conduzia a um bom relacionamento com esses professores; a exigência pelo bom comportamento e com os estudos (6E1); a paciência, a sabedoria, a dedicação, o saber ensinar bem (6E1, 6E2, 6E4, 4E6); a simpatia (6E7); o amor à profissão e a organização (4E6); a capacidade de enxergar as dificuldades e ajudar a superá-las e a ter mais segurança na escolha do curso (6E3); e a capacidade de identificar as qualidades do aluno, incentivando a demonstrá-las mais apesar da timidez (4E3).

Sobre a importância e a influência desses profissionais, as características elencadas aparecem sintetizadas na narração de 6E1, em que reconhece o valor deles em sua história de vida:

Sei que meus professores foram a base, o impulso para eu estar onde estou hoje. Deus em sua infinita misericórdia **me presenteou e continua a presentear-me com grandes ícones da educação**, que não precisam ser conhecidos por muitos, por uma cidade ou um estado para receberem a honra que merecem, basta apenas serem valorizados e respeitados onde estiverem e por onde passarem. (6E1, T34).

No trecho, o licenciando expressa claramente a influência de seus professores desde a educação básica na sua formação pessoal e profissional e que perdura até o momento, como destacado anteriormente. Coloca em evidência também a importância do respeito e da valorização da carreira docente em qualquer lugar. A narrativa de 6E1 contrapõe-se ao que se vivencia-se na educação, sobretudo na sociedade brasileira, na qual tanto a educação quanto a carreira do professor têm sofrido descaso, a começar pelo descrédito com as licenciaturas.

Essa situação está expressa também na narrativa de 6E8, na qual destaca que a opinião de outras pessoas poderiam ter provocado sua desistência do curso de Letras/Espanhol, a começar pela pouca admiração dos pais quanto ao seu ingresso na licenciatura, muito embora seu pai, sua avó paterna e seus tios também fossem professores. 6E8 aponta que, por estar rodeada de professores em sua família, a possibilidade de querer ser professora sempre esteve próxima: “minha admiração por essa profissão foi aumentando, cada vez que eu “assistia” meu pai em suas aulas de história ou nos cultos da igreja, sempre dinâmico e criativo” (6E8, T34). No entanto, com o fato dos pais não admirarem tanto a sua escolha profissional, 6E8 demonstra em suas palavras que “o pessimismo alheio” foi um fator para motivar a seguir em frente nos estudos:

Quando saiu o resultado da prova final, e vi que passei em sexto lugar, vibrei de alegria e comecei a comemorar com meus pais, que no fundo não admiraram tanto assim. Além do curso ser Letras –professora- era de Espanhol ainda, mas deixei o pessimismo alheio de lado, e arrumei as malas para minha nova jornada. (6E8, T23).

O participante deixa evidente também o que chamou de preconceito de outras pessoas, inclusive de amigos com relação ao curso:

As aulas eram ótimas, os professores maravilhosos, a sala confortável, mas o problema era o preconceito que as pessoas criaram em relação ao curso. Muitos me provocaram dizendo “Letras Espanhol? Tem nem mercado, se fosse ao menos Inglês”, ou “Largou o emprego de carteira assinada no escritório do tio para fazer Letras”. (6E8, T23).

E ressalta que isso gerou uma desmotivação de sua parte: “Diretamente ou indiretamente aquelas palavras me machucavam. Uma caloura de dezenove anos não tinha argumentos suficientes para se defender, por isso, o pensamento de desistência passou a me perseguir.” (6E8, T23). Isso provocou, inclusive, sentimento de insegurança e falta de identificação em relação ao curso: “No segundo período achei que havia superado, mas a falta de identidade voltou à tona quando meu primo me perguntou o que eu estava cursando, e ao responde-lo, ouvi um “Sério? Eu jurava que era Direito”.” (6E8, T26).

Alheio a tudo isso, 6E8 se mostrou resiliente, a ponto de superar a situação, denotando maturidade e a influência de fatores internos à língua e a si mesmo, e a fatores externos como os professores durante a graduação que fizeram com que persistisse com orgulho em sua escolha acadêmica. 6E5 também enfatiza adjetivos como “gente, que **professora Magnífica**” (T34) e “essa nova professora era **um arraso, muito boa mesmo** no que fazia, **melhor professora** até hoje que já tive” (T34).

Hoje estou no sexto período de Letras Espanhol, e com orgulho! Dois anos se passaram desde a minha entrada na Universidade, e muita coisa mudou. O tempo aparenta ser curto, mas **foi o suficiente para eu me apaixonar pelo Espanhol. Como foi possível essa mudança? Graças ao incentivo de grandes professores que passaram por nossa turma, e os atuais que fortalecem esse amor pelo Espanhol.** (6E8, T32).

Além da influência de professores, os participantes destacam experiências vivenciadas com a mãe, professora, que amava a profissão e que incentivava à leitura (4E4 e 6E7), o incentivo do esposo, hispanofalante, a fim de participar do processo seletivo para o ingresso na licenciatura em Letras/Espanhol, e de amigos que, de acordo com 4E1, não o deixaram desistir de ingressar no curso.

A importância de outras pessoas, inclusive professores na formação do professor é apresentada por Dörnyei (2018, p. 2) ao afirmar que “os professores podem se tornar líderes

transformacionais e o motor propulsor desse impulso transformacional é o próprio entusiasmo e desejo por mudança e melhoria”¹⁹, como foi evidenciado na narrativa de 6E8.

Sobre a influência dos professores na aprendizagem de línguas, Williams e Burden (1999, p. 141) destacam que

é possível que todos os alunos se deixem influenciar pelos sentimentos pessoais que lhes produzem seus professores e, portanto, a percepção que têm de seus professores e das interações que ocorrem entre eles afetarão, sem dúvida, a sua motivação para aprender [...] Por tanto, o papel do professor é importante em todas as fases do processo motivacional.²⁰

Em síntese, a percepção dos estudantes sobre seus pais, colegas, amigos e professores pode exercer uma grande influência na motivação deles para aprender o idioma e para criar uma autoimagem de si com relação ao seu futuro e ao seu eu ideal, ou seja, à sua própria visão de si e das características que idealiza para ser um estudante e professor de línguas (WILLIAMS; BURDEN, 1999; DÖRNYEI; KUBANYIOVA, 2014; DÖRNYEI, 2018).

Os fatores externos apresentados na análise dos dados não se encontram isolados como motivadores para o estudo da língua e para a criação e manutenção de perspectivas profissionais docente. Eles se encontram em permanente interação com os fatores internos e outras experiências que possam originar fatores tanto internos quanto externos, como foi apresentado na narrativa de 6E8, em que a percepção de outras pessoas influenciou sua segurança enquanto licenciando em Letras/Espanhol e a construção de sua identidade como estudante de língua espanhola e professor em formação inicial.

Esse conflito entre fatores internos e externos, em busca de um equilíbrio e constituição de uma autoimagem e de identidade pode ser compreendido pelo sistema motivacional autoidentitário proposto por Dörnyei (2014, 2008, 2001) que, por meio da criação de imagens mentais sobre os eus possíveis, estudante e professor em formação se veem influenciados pelas experiências de aprendizagem, em face ao eu ideal e ao eu dever do estudante.

¹⁹ “teachers can become transformational leaders, and the engine of this transformational drive is the teacher's own enthusiasm and desire for change and improvement” (DÖRNYEI, 2018, p. 2).

²⁰ Es posible que todos los alumnos se dejen influir por los sentimientos personales que les producen SUS profesores y, por tanto, las percepción que tienen de sus profesores y de las interacciones que ocurren entre ellos y sus profesores afectarán sin duda a su motivación para aprender. [...] Por tanto, el papel del profesor es importante en todas las fases de proceso motivacional. (WILLIAMS; BURDEN, 1999, p. 141).

Nesse sentido, durante a codificação das narrativas emergiram como fatores internos para motivar o aprender e o ensinar espanhol: o autoconceito como estudante (T22), a ansiedade, o medo e a insegurança (T26), as expectativas sobre a aprendizagem (T27) e a realização e satisfação pessoal (T33).

Acrescentam-se ainda os trechos das narrativas em que os fatores expressos não são somente internos ou externos, mas que denotam experiências desencadeadoras de um ou outro fator, resultantes da interação entre ambos. Esses fatores podem, ainda, ser internos à língua espanhola e ao seu estudo, e não necessariamente internos ao indivíduo como se analisou até então. Ademais, podem estar associados à construção de motivos internos ao longo das experiências em suas trajetórias de vida. Representam esses fatores os temas T21, T24, T25, T28, T29, T30 e T35, apresentados anteriormente na Tabela 08.

Essa constatação aponta para a complexidade de se compreender a influência de fatores motivacionais e de experiências de aprendizagem, o que não permite que se faça análise de um em detrimento de outros, haja vista a interação dinâmica entre eles e a influência de um sobre os outros.

Com relação aos fatores internos, o autoconceito se tornou bastante evidenciado nas narrativas, mostrando uma percepção reflexiva de como os estudantes se veem com relação ao estudo da língua e às suas competências e habilidades. Os licenciandos do 6º período expressaram mais o seu autoconceito que os do 4º período, talvez por já terem uma vivência maior na língua e nas experiências durante a formação. 6E7 e 6E8, exemplificam a percepção que têm sobre suas características de estudante e seu desenvolvimento linguístico em língua espanhola, conforme se observam nos destaques a seguir:

Apesar de ser tímido para algumas coisas, **em relação a escola eu sempre fui extrovertido, empenhando em tirar boas notas e bastante participativo sempre interagindo com a classe e com os professores.** (6E7, T22)

Considero minha escrita boa e compreensão também. (6E8, T22).

O participante 4E2 reflete sobre a necessidade se conhecer as suas capacidades para que pudesse estar estudando no 4º período em um curso superior de língua espanhola: **eu conhecia minha capacidade**, até então se ela não existisse, não estaria aqui (...)” (T22). E prossegue sua narrativa enfatizando os desafios que tem pela frente e que podem interferir

para o seu sucesso ou seu fracasso pessoal e profissional. Destaca também a responsabilidade e a autonomia que precisa ter nos estudos universitários para poder aprender a lidar com as experiências que a vida lhe proporciona:

parece que meio um choque, porque você não tem mais a cobrança de seus pais, professores, etc. A única cobrança que existe é a da sociedade, que esperam nitidamente que você como Universitário lute para resolver os problemas que nela se encontra. A pressão, a atmosfera, não são as mesmas, tudo muda, principalmente as responsabilidades que a vida adulta nos coloca como meta. (4E2, T22).

Essas metas que 4E2 menciona estão relacionadas à transformação e ao reconhecimento do papel de um estudante universitário, à preocupação com a sua função social, agora como adulto e futuro professor que precisa ser independente e aprender a tomar decisões responsáveis. O participante detalha ainda essas responsabilidades e independência exigem maturidade e autoconhecimento: “conforme você vai atingindo um certo tipo de **maturidade**, as coisas vão começando a se encaixar, e aliviar-se mais um pouco; **contudo todo esse processo só depende de você e mais ninguém**”. (4E2, T22). Esse excerto expressa claramente crenças sobre o papel do estudante originadas de experiências conceituais vivenciadas, conforme categoriza Miccoli (2014, 2007).

As experiências sociais vivenciadas diretamente na licenciatura e as conceituais, entendidas por Miccoli (2007) como experiências indiretas, contribuem para a construção e mudança no autoconceito desses licenciandos, de forma que a visão que têm de si possa motivá-los a estudar, contrarrestando o autoconceito negativo e a diminuição da autoestima e do sentimento de competência e de autoeficácia. Isso significa que o autoconceito pode ser transformado e, inclusive, aprimorado, como se percebe expresso nos grifos feitos nas narrativas a seguir:

No 5º período pude perceber meu desenvolvimento ao longo do curso, visto que no início eu ficava envergonhada de falar espanhol e nesse período fui capaz de apresentar e escrever diversos trabalhos em espanhol. (6E6, T22).

Foi marcante o meu desenvolvimento pessoal, eu tinha muita dificuldade de falar em público e com o passar dos períodos tive uma grande mudança, e hoje já não tenho mais problemas com isso. (6E6, T22).

com o tempo vivenciado nas aulas, a aprendizagem foi se dando de forma natural e **hoje em dia é incrível saber o quanto eu evolui na língua espanhola.** (6E7, T22).

Ao descobrir [que tinha Transtorono do Déficit de Atenção e Hiperatividade] **as coisas ficaram mais claras**, pois **eu entendia as minhas limitações e sabia como lidar com isso.** (4E3, T22).

A mudança no autoconceito desses participantes se tornou um fator motivador para continuar estudando e aprendendo, principalmente a língua espanhola. Ter essa percepção como propulsora da motivação é notória nas palavras de 6E7, especialmente pelo uso do adjetivo “incrível” para exclaimar sua emoção ao refletir sobre o seu desenvolvimento na língua.

O participante 4E3, ao mencionar suas limitações para o estudo, mostra uma modificação na sua postura, pois aprende a lidar com seu sentimento de competência e autoeficácia, segundo propõem Williams e Burden (1999), o que lhe permitiu superá-los.

Nesse prisma, Williams e Burden (1999) apontam como fatores que influenciam na construção e transformação do autoconceito, a consciência realista dos pontos fortes e fracos e as definições pessoais e opiniões sobre sucesso e fracasso. Em outras palavras, a maneira como o licenciando se vê enquanto professor em formação inicial. Esses fatores podem ser associados, na categorização proposta por Miccoli (2014, 2007), às experiências sociais desses estudantes sobre ser estudante, e também às experiências conceituais vividas, referentes às suas crenças sobre ensino de LE, aprendizagem no geral e sobre sua aprendizagem pessoal e seu papel como estudante.

Outros fatores internos emergidos na codificação das narrativas foram as expectativas de aprendizagem (T27), a realização e a satisfação pessoal (T33) e a ansiedade, o medo e a insegurança (T26) originados nas experiências de vida. Estes últimos, atribuídos pelos participantes à organização do tempo para estudo (6E2), em face às adaptações às novas etapas escolares (4E3) e à aceitação ao respeito da sociedade à licenciatura em Letras/Espanhol (6E8) – discutido anteriormente –, permitem inferir a superação desses fatores afetivos narrados como negativos, por meio de experiências em que os demais fatores internos categorizados foram predominantes para motivá-los a estudar língua espanhola em um curso de licenciatura.

Tal constatação pode ser exemplificada, a seguir, nas palavras dos participantes 6E2, 6E5, 6E6, 4E1 e 4E2:

Minhas expectativas estão nas alturas, espero chegar ao 8º período com esse **olhar confiante** ao qual estou sustentando minhas esperanças. (6E2, T27).

ainda sigo amando o espanhol e **já quero ver o que mais possamos aprender nos períodos seguintes**. (6E5, T27).

espero que nos próximos períodos, os professores abusem da comunicação oral espanhol, através de diálogos, improvisos e todo e qualquer tipo de dinâmica ou didática que nos permitam treinar o idioma que estamos aos poucos adquirindo. (6E6, T27).

Vou começar a desenvolver meu trabalho de conclusão do curso sobre a tradução livre e a tradução literal e **espero que os resultados superem minhas expectativas, pois tenho um gosto diferenciado por essa área**, gosto provavelmente desde quando conheci a língua espanhola. (6E6, T27).

ainda penso em **pós-graduar-me** e pelo **mesmo mestrar-me, são desejos que tenho ainda, ambições que espero serem concretizadas**. (4E1, T27).

Espero poder fazer desse momento um dos mais proveitosos da minha vida, porque será daqui que me construirei como profissional. (4E2, T27).

Depreende-se dos trechos das narrativas, expectativas gerais e específicas sobre a aprendizagem. Tais expectativas podem ser relacionadas às experiências indiretas futuras (MICCOLLI, 2014, 2007), que os licenciandos projetam e anseiam e que podem contribuir para a construção de uma visão de si, destacados nas narrativas. Nas palavras de Dörnyei e Kubayniova (2014) e Dörnyei (2018, 2014), essas projeções colaboram para a construção de uma autoimagem futura, influenciada por essas expectativas de experiências de aprendizagem, baseadas na projeção do eu ideal de estudante e de professor de língua espanhola que eles almejam ser.

O participante 6E6 coloca como central nas suas expectativas de aprendizagem, um desafio e uma meta a serem cumpridas para concluir o curso: o trabalho de conclusão de curso. Isso se torna um fator motivador interno, pois diz respeito ao valor da atividade, constituído pela relevância pessoal, pelo valor previsto dos resultados e pelo valor intrínseco atribuído à atividade, como proposto por Williams e Burden (1999). Esse interesse intrínseco dado pela expectativa de aprendizagem se relaciona ao que os autores denominam de grau

ótimo de desafio, conforme propõe Vygotsky (2010) com sua zona de desenvolvimento proximal na aprendizagem de uma pessoa. Esse desafio se tornou para 6E6 um potencial motivador para seguir seus estudos.

Já 4E1 utiliza inclusive neologismos como “pós-graduar-me” e “mestrar-me” para demonstrar seus desejos, vontades e intenções futuras após a formação inicial. Ao buscar novos termos para se expressar, o participante parece colocar ênfase na carreira acadêmica como forma de desenvolvimento e crescimento pessoal, uma vez que, em outros momentos de sua narrativa aponta que, estar em um curso superior é uma questão de superação inclusive familiar com relação ao acesso à educação.

E ainda sobre as expectativas de aprendizagem, 4E2 as sintetiza como uma oportunidade em que poderá se “construir como profissional”, denotando seu desejo em aproveitar ao máximo o curso de licenciatura como uma valiosa experiência de aprendizagem que levará para toda sua vida pessoal e profissional.

O que se pode analisar das expectativas de aprendizagem é que elas interagem dinamicamente com a relação e a satisfação pessoal com os estudos em nível superior e com a aprendizagem de língua espanhola, e vice-versa. Isso se justifica, pois a realização e a satisfação pessoal podem ajudar a criar expectativas de aprendizagem, e estas podem influenciar para que se persista a fim de que possam gerar realização e satisfação. Tal ponderação pode ser exemplificada nos trechos das narrativas que se seguirão. Neles se observa que as expectativas estão imbricadas nas realizações pessoais, sendo, por vezes, uma consequência das outras. Como exemplo, pode-se mencionar o grau de desafio (WILLIAMS; BURDEN, 1999), que promove a satisfação pessoal em buscar estudar e aprender: “A minha relação com as aulas é ótima e quanto mais difícil fica mais eu tenho curiosidade de saber”. (4E3, T33).

Outras evidências de realização e satisfação pessoal puderam ser constatadas na menção ao ingresso na universidade como um “triunfo” e o “motivo de orgulho e de honra” individual e familiar: “Concluí meus estudos do ensino médio no ano de 2017, já me considerava uma grande vencedora, mas meu triunfo maior veio logo após; a minha inserção na Universidade, motivo de orgulho e de honra para mim e toda a minha família.”. (4E2, T33) Nesse mesmo sentido, 6E8 destaca suas expectativas com a educação básica se concretizando ao ingressar em um curso superior em uma universidade pública: “Minhas expectativas eram

enormes, pois entrar numa faculdade pública era um sonho de qualquer aluno da escola estadual de minha cidade.”. (6E8, T27).

O estudante 6E6 torna evidente, em dois trechos de sua narrativa, que suas expectativas, sempre “altas demais”, como caracteriza, estão aos poucos se tornando realidade, por um esforço individual, pois entende que “cabe a cada um de nós sabermos aproveitá-las de varias formas produtivas”. Isso demonstra a satisfação pessoal em realizar o sonho de falar espanhol e de estar no curso de Letras/Espanhol. O licenciando considera que ao ingressar na universidade para cursar uma graduação na língua estrangeira que sonhou é um prêmio: “ganhar essa faculdade”.

Crio muitas expectativas, e muitas das vezes essas são altas demais, talvez um dia realizo-as, pois ultimamente o tempo de novas tecnologias e novas oportunidades nos faz merecedores para cumprir nossos desejos, e com o tempo ate mesmo os grandes sonhos que pensava ser falsas expectativas. Na maioria das vezes, monto um futuro perfeito em meus pensamentos, um futuro cheio de novidades, formações acadêmicas, viagens pelo mundo, e muitos outros sonhos, eu acredito que isso é possível alem de nossa imaginação, o mundo nos dá oportunidades a cada dia de nossa vida, e cabe a cada um de nós sabermos aproveitá-las de varias formas produtivas. (6E6, T27).

em outubro comecei fazer faculdade de Letras/Espanhol na Universidade Estadual de Montes Claros - UNMONTES, **falar espanhol sempre foi um sonho pra mim, um sonho que está realizando, sendo assim, atualmente estou cursando a faculdade de Letras - Espanhol, um dos sonhos que criei muitas expectativas e conseguir passar pelo PAES e ganhar essa faculdade.** (6E6, T33).

Através da análise das narrativas apresentadas, a interação entre as expectativas de aprendizagem e o desejo de realização pessoal se tornam “motores propulsores” (DÖRNYEI, 2018) a fim de manter a motivação dos licenciandos para aprender e, futuramente, ensinar espanhol. Com isso colaboram para projetar a vivência de experiências futuras (MICCOLI, 2007; 2014) a partir de imagens mentais sobre seus eus possíveis – eu ideal, eu dever e eu temido (KUBANYIOVA, 2009; DÖRNYEI; KUBANYIOVA, 2014; DÖRNYEI, 2018; SOUZA, 2020) para atuar como falante e como professor e profissional a língua espanhola.

Em se tratando de interação entre fatores internos e externos, na categoria C5 ainda foram encontrados dados cujos temas podem estimular um desses fatores ou ambos, dependendo da experiência vivida na temática. Como exemplo disso tem-se os temas T24,

T25, T29 e T30 que se referem ao processo de identificação do estudante com a área e a língua em estudo, bem como o seu primeiro contato com o espanhol que pode ter sido motivado por fatores externos como pessoas ou contextos significativos ou, em outros momentos, internos ao indivíduo, à aprendizagem ou à língua.

O participante 6E3 menciona a vontade de fazer um intercâmbio, e como o sentir-se realizado dentro do curso o motiva a essa experiência para um maior domínio da língua: “Hoje já me sinto realizada com o curso, pois pretendo fazer intercâmbio para a Argentina, assim dominarei mais a língua” (6E3, T30). Nesse caso, o que se tem é a perspectiva de uma experiência futura criada pela motivação externa – a sensação de realização pessoal –, partindo de um desejo intrínseco motivando-o a estudar.

O primeiro contato com a língua espanhola, nem sempre motivado por interesses intrínsecos ao participante, também pode ser considerado um fator motivador para aprendizagem e sua identificação como estudante dessa língua: “Lembro que meu primeiro contato com a língua foi com uns missionários que foram para a escola Estadual de Francisco Dumont, onde eu perguntei sobre a língua, sobre as palavras e suas formas de pronúncia” (6E4, T25). E a consequência desse contato foi que “Desde então, eu comecei a criar gosto pela língua, apesar de que inicialmente queria estudar enfermagem, mas o espanhol ‘falou mais alto’.” (6E4, T29). Esse “falar mais alto” envolve fatores internos ao estudante motivado também por fatores externos, que fez com que mudasse de ideia sobre o curso a escolher.

A identificação com a língua pode surgir também de experiências alheias ao indivíduo e que despertam o interesse do estudante para que tenha atitudes com relação à língua estrangeira, a fim de aprimorar o seu conhecimento, mais uma vez, através do primeiro contato influenciado por outras pessoas, como se torna evidente nas palavras de 6E5 (T25): “Foi aqui junto a meu namorado que tive meu primeiro contato com a língua espanhola, pois ele é Brasi-mexicano e me apaixonei...”. E, novamente, essa influência externa motivou internamente o licenciando a buscar conhecer a língua: “vendo o meu interesse pelo espanhol, ele me mostrou músicas na língua de cantores diversos, sendo que um desses cantores era o seu preferido, “o Todo Poderoso” Júlio Iglesias.” (6E5, T29).

Nesse mesmo sentido, a identificação do curso faz parte de uma interação entre fatores externos e internos associados às experiências, como se observa no relato de 6E6: “Minhas experiências foram muito boas, isso fez com que minha mente e visões mudassem, para

melhor, pois não imaginava que o curso seria tão importante quanto é, e nem que teria tantos significados.” (T30).

Cabe aqui destacar dois trechos dessa narrativa que explicam a interação entre os fatores motivacionais. Primeiramente, a mudança da visão colocada pelo participante diz respeito à mudança de crenças, conceitos e autoconceitos, bastante relacionada à noção de imagem mental e eus possíveis propostos por Dörnyei e Kubanyiova (2014) e Kubanyiova (2009) e aos estudos sobre crenças, reflexão e transformação de Barcelos (2007, 2004), Bomfim e Conceição (2009) e Silva (2010). Essa mudança significa a reflexão sobre a autoimagem do estudante e sua conseqüente transformação. Ou seja, refletir sobre sua aprendizagem para transformar a sua autoimagem enquanto estudante e as suas crenças sobre o curso.

O segundo trecho relevante para ser discutido é o fato de perceber “tantos significados” pessoais e internos que poderiam ser atribuídos ao curso e sua influência na vida desse licenciando, permitindo-se inferir sobre sua relevância para a motivação interna em continuar estudando a licenciatura.

Essa evidência se percebe mais claramente quando o mesmo participante reflete sobre a importância da formação e da profissão do professor, que tornam significativos os caminhos percorridos no processo de formação inicial do professor de língua estrangeira: “A formação de um professor é algo muito importante, só durante esse processo que entendemos a importância do trabalho de um professor e o seu significado na vida do aluno” (6E6, T30). A reflexão feita pelo estudante está estreitamente relacionada à construção de perspectivas profissionais pelos licenciandos, apontados nos temas T28 e T35, e que podem partir tanto de fatores externos quanto internos, como expresso por 6E6:

Tenho vários planos para minha carreira, quero fazer outros cursos para ser mais apta à profissão, e também tenho várias inspirações para me espelhar e ser uma professora de língua estrangeira que ficará marcada positivamente na vida de meus alunos. (6E6, T28).

Tais planos e perspectivas ajudam a construir visões do eu ideal de estudante e de professor de língua estrangeira (KUBANYIOVA, 2009; DÖRNYEI; KUBANYIOVA, 2014). Nesse contexto, outros fatores relevantes para a motivação intrínseca e extrínseca com relação à identificação e ao primeiro contato com a língua foram elencados pelos estudantes nas

narrativas em experiências tais como: o contato com a língua em redes sociais por meio de páginas e pessoas que falam a língua espanhola, observar pessoas falando na língua, ter contato com familiares que moram em países hispanofalantes, ver filmes e conseguir compreendê-los, leitura de dicionários, superação das dificuldades gramaticais, a quebra de paradigmas e de preconceitos com relação às línguas estrangeiras mais ou menos importantes que só é possível quando se passa a aprender espanhol, como menciona 6E8 (T29): “Aprender espanhol nos incentiva a conhecer outros países e quebrar o preconceito de que o Inglês é mais importante, pois ambos são”. É importante destacar aqui que, esse mesmo participante, apresentou uma postura bastante crítica e reflexiva em trechos discutidos anteriormente, em busca da quebra de preconceitos com relação à língua e ao curso, sofridos desde a sua escolha do curso de graduação.

E isso é reforçado em suas palavras ao caracterizar o curso de Letras/Espanhol, deixando evidente também a sua satisfação pessoal e como professor em formação inicial: “O curso de Letras/Espanhol é apaixonante, me sinto como se estivesse num mundo somente meu. Através dele, conhecemos a realidade de um professor de língua estrangeira e a realidade de uma escola.” (6E8, T30).

A narrativa de 4E5 também reflete a consciência sobre a importância e a necessidade de valorização da língua espanhola. Essa percepção consciente da realidade por meio da identificação com a língua ajuda a construir perspectivas futuras e expectativas positivas:

Sabemos que a língua espanhola ainda não é tão valorizada como deveria ser, e que ainda não são todas as escolas que tem a disciplina como obrigatória, mas acredito que até a minha formação muitas coisas podem ser mudadas, e que o ensino da língua seja aceita e obrigatória em todo o Brasil, uma vez que o nosso país é rodeado de países que falam a língua espanhola. (4E5, T25).

\Tal constatação ajuda a projetar experiências futuras a partir de intenções, desejos, vontades e necessidades, como explica Miccoli (2014, 2007) ao apresentar sua taxonomia de experiências de estudantes. Nesse ponto, o licenciando se mostra otimista com o futuro do ensino da língua espanhola, contrapondo o que está disposto na legislação, e revela ainda a crença de que devemos estudar e falar espanhol porque estamos rodeados de países hispanofalantes, conforme Zolin-Vesz (2013) também constata em sua pesquisa com professores de espanhol, embora haja outras razões sociais, políticas, econômicas e culturais

para justificar que se estude a língua espanhola, como se depreende da leitura de Fernández, F. (2005) sobre os motivos pelos quais os brasileiros devem estudar espanhol.

As palavras do licenciando 4E8 são um exemplo da crença de que no país se deve estudar espanhol por razões voltadas sobretudo para a economia e o mercado de trabalho: “Gostaria que nosso curso fosse mais valorizado, pois o Brasil faz fronteira com vários países que falam Espanhol, isso pode ajudar na exportação, na economia do país e outros”. (4E8, T35). Zolin-Vesz (2013) também discute esse assunto apontando para as crenças sobre ensinar e aprender espanhol com base na definição de crenças apresentada por Barcelos (2007). Essa concepção, que justificaria a necessidade de se estudar a língua espanhola, aponta para uma motivação orientada para fatores instrumentais como propunham Gardner e Lambert (1957) e compreendidas como fatores externos por Williams e Burden (1999).

Corroborando o pensamento dos estudantes acima, 6E5 também se mantém otimista, embora preocupado com seu futuro profissional, e evidencia essa crença na posição geográfica como motivo para se estudar espanhol no Brasil:

Em relação à profissão me sinto muito mal porque não temos grande campo de atuação como nas outras disciplinas, pelo fato de estarmos na América Latina deveríamos ter como segunda língua o espanhol e não o inglês.. Mas não vou desistir porque sei que tudo isso pode mudar um dia, sigo confiante. (6E5, T28).

6E9 também apresenta um tom crítico e social sobre sua identificação com a língua, o curso, os seus objetivos e os motivos para estudar a licenciatura em Letras/Espanhol: “Após começar as primeiras aulas eu **vi que aquilo poderia vir para somar** e que teria que abrir mão do meu trabalho e foi o que aconteceu. Mas **segui esse curso para mostrar as pessoas o tanto que é relevante essa língua para as pessoas**. (6E9, T25). Nesse caso, fatores externos (as primeiras aulas) influenciaram o licenciando a não desistir do curso e outros fatores também externos como o retorno social do seu estudo também influenciaram a sua concepção sobre a relevância da língua estudo. Essa relevância pessoal é compreendida por Williams e Burden (1999) como fatores internos que podem influenciar a motivação enquanto que o contexto mais amplo, que envolve as expectativas e atitudes sociais, são entendidos pelos autores como fatores motivacionais externos.

A relevância pessoal pode ser notada também quando 4E3 narra seu encanto pela aprendizagem da língua espanhola e todo o valor intrínseco à língua que esse aprendizado no

curso de Letras pode proporcionar: “Eu amo aprender essa língua tão próxima a minha nativa e ao mesmo tempo tão diferente, poder conhecer novas culturas e costumes é maravilhoso e através do espanhol eu tenho essa experiência.” (4E3, T25).

Os estudantes 4E3, 4E7, 4E8 e 6E7 também evidenciam, em suas narrativas, a identificação com o curso motivada não somente por fatores externos, positivos e negativos aparentemente superados, mas também por um interesse pessoal na língua espanhola e na área de letras, como se pode observar nos trechos destacados a seguir:

o curso superou minhas expectativas apesar de **ter mais afinidade com alguns professores e outros não**, isso deu **um salto enorme na aprendizagem** pois tudo **com amor e carinho a evolução é sempre melhor e constante**. (6E7, T30).

Comecei a **desenvolver meu amor por leitura** e os primeiros passos para ler aos quatro anos. **Filha de professora, neta de uma pessoa que também adorava a leitura** e entrando na escola bem cedo fui alfabetizada muito rápido, **o que me ajudou a cultivar o gosto pela literatura**. (4E3, T24).

Diante do exposto, não fico triste por isso, porque **eu já me identificava com a língua desde quando fiz o ensino médio**. Hoje estou feliz porque sinto que **fiz uma boa escolha**. (4E7, T30).

Eu **gosto muito de aprender sobre a língua espanhola**, pelo fato de ser uma língua muito **bonita a se pronunciar**, um dos idiomas **falados em várias partes do planeta**, isso **me dá orgulho por ser uma nova iniciante** a aprender a língua espanhola. (4E7, T25).

logo de cara, gostei muito do curso, apesar que não tinha disciplinas específicas ainda. (4E8, T30).

AMO espanhol, sem dúvida. (4E8, T25).

Os fragmentos das narrativas apresentadas permitem inferir que essa identificação com a língua e com a área em estudo podem contribuir para a identificação no curso de Letras/Espanhol e, conseqüentemente, para criar perspectivas profissionais docentes positivas em suas experiências de aprendizagem futuras.

Utiliza-se o termo “criar” em relação às perspectivas profissionais docentes, pois, há licenciandos que relataram não pensarem em ser professor, a princípio, mas que no momento da escrita da narrativa refletiram já uma perspectiva profissional na carreira docente. Somente o participante 6E9 não menciona esse interesse em seus relatos. Há também estudantes, como 6E1, 6E3 e 6E7, que se encontram ainda indecisos com relação a esse futuro como professor

apesar de estar em um curso de formação de professores de língua. Como se pode notar nos fragmentos:

Pretendo dar aulas, sim, mas não por muito tempo. Gosto de escrever histórias, e poder traduzi-las para esta linda língua, seria mais uma grande conquista. (6E1, T28).

Não tenho certeza se quero tornar me tornar professora, mas quero realizar meus sonhos através deste curso é também dar continuidade nos meus estudos de neurolinguística. (6E3, T28).

Ainda não sei se me tornarei uma professora, mesmo que o curso seja licenciatura ele me faz olhar novos horizontes e sei que muitas portas me serão abertas. (6E3, T28).

Eu pretendo lecionar, se caso eu não conseguir alcançar meu objetivo e sonho de criança que é ser um policial, perdendo evoluir meus conhecimentos na área de letras. (6E7, T28).

Contrapondo-se às indecisões e incertezas apresentadas pelos estudantes do 6º período, os do 4º período e um estudante do 6º período apresentam perspectivas profissionais como docentes, além de enxergarem que o curso superior de Letras pode criar outras oportunidades de trabalho e estudo.

Minhas expectativas com o curso são grandes, pois ele nos permite a seguir vários caminhos, além de, nos oferecer um leque de opções e oportunidades, e nos fazer sonhar com um mestrado e um doutorado, questões essas, que eu nunca imaginei que esse curso me proporcionaria. **Quero ser uma professora de espanhol e quero crescer na área fazendo um mestrado e depois um doutorado.** (6E8, T28).

porque eu **quero ser a professora que não tive.** (4E2, T28).

Espero que, **como professora, futuramente possa marcar na história de vários memoriais escolares positivamente**, porque esse é meu papel, e que eu possa ser motivos de alegrias, e de conquistas na vida de muitos. (4E2, T28).

Com os meus colegas eu quero ajudar a todos, sem deixar que ninguém desista, pois **sinto que ser professor também é isso motivar aos outros a alcançar seus objetivos.** (4E3, T28).

Quero muito ser uma **professora que incentiva os alunos a amar a língua** não só portuguesa mas também novas línguas, por ser uma forma de aproximar do outro. **A cooperar para o conhecimento dos alunos.** Na

minha carreira profissional **quero dar aula em escolas, fazer mestrado, tentar concursos.** (4E6, T28).

minhas expectativas são atuar como professor de espanhol, para **passar o que eu aprendi para as pessoas que têm interesse, e despertar também interesse nas que nunca tive vontade de pesquisar sobre a língua.** (4E7, T28).

Ao narrar suas expectativas e perspectivas profissionais na carreira docente, os estudantes conduzem às noções de eu ideal e eu dever, como professor de língua espanhola, de acordo com a teoria dos eus possíveis proposta por Kubanyiova (2009), como fatores motivadores para se dedicar aos estudos e contrarrestar os fatores negativos como o eu temido, ou seja, as características que não deseja possuir enquanto professor. E uma característica bastante evidente nos excertos anteriores é a concepção de professor como um incentivador e motivador para a aprendizagem que almeja cooperar para a construção do conhecimento deles, marcando suas vidas de maneira positiva e significativa. Para isso, entendem que é preciso continuar estudando e se aperfeiçoar, inclusive em cursos de pós-graduação.

Outros estudantes do 4º período narram suas perspectivas e expectativas com um olhar mais reflexivo diante das características que desejam ter como professores de língua espanhola e mais conscientes da realidade em que vivem. Reconhecem ainda, que as experiências de aprendizagem vividas podem contribuir para a mudança de atitudes e concepções. São essas mudanças que nos permitem criar imagens mentais de quem queremos ser para atuar na língua estrangeira e como professores.

Atualmente estou no 4º Período de Letras Espanhol, e pretendo superar as minhas expectativas com relação ao curso e ser uma ótima profissional da docência, e que eu **seja uma professora que tenha um olhar humano e entenda um pouquinho se quer sobre a experiência de cada um, isso conta demais ao meu ver, para relação professor/ aluno, sobretudo uma profissional,** para conseguir passar aos alunos tudo que aprendi durante o tempo de formação, **sempre em busca de novas técnicas, e incentivando sempre os alunos a ter interesse e dar continuação de aprendizagem na língua** (4E5, T28).

Hoje eu estou no 4º período de letras espanhol e minhas expectativas com relação a minha aprendizagem é que eu consiga fixar ao máximo possível tudo que os professores passarem dentro e fora da sala de aula para que **o meu futuro como professor seja que eu consiga exercer minha carreira**

de professor, buscando novas técnicas, de ensinar os alunos incentivando-os a buscar novos conhecimentos da língua e como aprendê-la. (4E7, T28).

As experiências mencionadas por 4E5 e 4E7 podem ser entendidas como experiências diretas sociais referentes a ser estudante e ser professor e às experiências conceituais referentes ao ensino de língua estrangeira no que concerne à relação ideal professor-aluno e ao papel do professor, por exemplo. O participante 4E7 não deixa de destacar também a importância do desenvolvimento profissional ao longo da carreira e de incentivar os alunos para a aprendizagem.

Nessa mesma postura reflexiva, 4E7 direciona suas perspectivas e expectativas profissionais de maneira consciente sobre o caráter dinâmico que as experiências possuem sobre suas motivações e interesses profissionais, e que podem conduzi-lo a uma mudança de perspectiva sobre a atuação docente. Reconhece também que, embora estando no 4º período do curso de Letras/Espanhol, ainda há trajetórias de experiências a vivenciar que podem motivá-lo ou não para a carreira de professor.

Sei que ainda tenho muito que aprender e as minhas expectativas em relação a ser professor de espanhol ainda podem mudar, mas sei que vou me formar e quero poder conhecer os países vizinhos que falam espanhol para quando eu for dar as minhas aulas a **minha bagagem** seja enorme e que com isso eu possa motivar outras pessoas a serem professores. (4E3, T 28).

Uma das trajetórias que pretende percorrer para ser professor é ampliar a sua bagagem cultural na língua espanhola, viajando para os países hispanofalantes, no intuito de incentivar, pela experiência, outras pessoas para que sejam também professores.

Sobre as perspectivas e expectativas profissionais e as características do eu ideal do professor de língua espanhola, os licenciandos do 6º período também apresentam características semelhantes às dos estudantes do 4º período e acrescentam:

Como futura professora também **quero marcar vidas e influenciar gerações.** Não quero ser vista para ter honra, **a minha honra será o resultado de um bom trabalho.** (6E1, T28).

Em relação a minha formação, carreira e futura professora, **almejo ser uma ótima profissional,** onde poderei **contribuir para o conhecimento dos meus futuros alunos.** (6E4, T28).

Tenho vários planos para minha carreira, quero **fazer outros cursos para ser mais apta à profissão**, e também tenho várias **inspirações para me espelhar e ser uma professora de língua estrangeira que ficará marcada positivamente** na vida de meus alunos. (6E6, T28).

eu amo o curso e **quero aproveitar o máximo de tudo que ele proporciona** pois **quero muito atuar na docência**. (6E2, T28).

o que me segurou no curso foi a possibilidade de **ser uma professora melhor e mais humana para meus alunos** no NAP e os do futuro. (6E2, T28).

Esse último excerto, extraído da narrativa de 6E2 nos permite ver que o ideal de professor que apresenta é o que a motiva para continuar no curso, para além da língua espanhola em si. Pretende ser um profissional mais humano desde a licenciatura, pois já atua como acadêmica professora em um projeto de extensão da universidade (NAP – Núcleo de Atividades para Promoção da Cidadania).

As características apresentadas nos demais excertos dos licenciados do 6º período permitem inferir também a visão de um professor que se preocupa com sua formação, mas, sobretudo com a formação dos seus alunos, podendo influenciar positivamente em suas vidas. Essa mesma percepção apresentaram os licenciandos do 4º período discutidos anteriormente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação à bagagem que tenho agora posso dizer que é uma bagagem de muito conhecimento, embora esteja em processo de formação. De certa forma amadureci muito e tenho um novo olhar sobre ver as coisas. (6E4, T17).

Em face à fundamentação teórica apresentada, à caracterização metodológica e às análises e discussões dos dados apresentadas, traz-se neste capítulo as conclusões e considerações a que se chegou a partir da análise dos dados, respondendo aos objetivos e às perguntas de pesquisa propostos. Ademais, expõem-se aqui as implicações deste estudo, suas limitações e sugestões para pesquisas futuras.

5.1. Retomando os objetivos e as perguntas de pesquisa

O tema dessa pesquisa surgiu, em síntese, das indagações teóricas e pessoais desta pesquisadora a respeito da formação de professores de língua espanhola, suas motivações e experiências, como detalhado a contextualização do problema de pesquisa. O anseio por respostas ou caminhos possíveis para se compreender o quê e como elas influenciam o ensino e a aprendizagem de língua espanhola durante a formação inicial tem sido a força motriz da minha atuação profissional e condução deste estudo.

Para isso, a investigação foi fundamentada teoricamente em pesquisadores da Linguística Aplicada, principalmente, mas também da Educação, da Análise do Discurso de linha francesa e da Psicologia.. Destacam-se aqui estudiosos sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas e formação de professores que subsidiaram a discussão, tais como Almeida Filho (2015, 2014, 2000), Vieira-Abrahão (2012, 2010, 2002), Barcelos (2007) e Nóvoa (2009, 1997). Outros autores foram essenciais para compreender e discutir os dados à luz de teorias subjacentes ao tema investigado tais como: Dörnyei (2018, 2014, 2008, 2001), Dörnyei e Kubanyiova (2014), Kubanyiova (2009) e Williams e Burden (1999) sobre motivação; Aragão (2014, 2007) e Miccoli (2014, 2007) sobre experiências de aprendizagem. Vale ressaltar também a relevância que apresentou nesta pesquisa estudos sobre histórias de vida ou narrativas de si tanto do ponto de vista metodológico como teórico, como os trabalhos de Jovchlovitch e Bauer (2015) e Eckert-Hoff (2015, 2008). A partir desses e outros autores já

mencionados e discutidos ao longo desta dissertação foi possível entender melhor o fenômeno da motivação e das experiências de aprendizagem na formação inicial de professores de espanhol no estudo com os participantes pesquisados.

No entanto, antes de esmiuçar as conclusões e considerações finais, faz-se importante retomar que esta pesquisa teve como objetivo geral entender como as experiências de aprendizagem influenciam a motivação dos licenciandos em Letras/Espanhol de uma universidade pública, a Universidade Estadual de Montes Claros.

Para isso, buscou-se identificar quais fatores motivacionais intrínsecos e extrínsecos influenciam (n)as perspectivas de aprendizagem dos futuros professores, identificar as experiências de aprendizagem que possam influenciar a motivação do professor em formação para aprender e ensinar espanhol e comparar como as experiências e os fatores motivacionais influenciam na abordagem de aprender e ensinar de licenciandos em Letras/Espanhol durante a graduação.

Almejando alcançar nossos objetivos propôs-se como pergunta de pesquisa o seguinte questionamento norteador: *Quais são as experiências de aprendizagem, inclusive na licenciatura, que influenciam a motivação do estudante de Letras/Espanhol para aprender e para ser professor de língua espanhola?*

Em resposta a essa pergunta, a análise dos dados das narrativas e questionários dos 17 participantes nos permitiu inferir e definir três tipos de experiências de aprendizagem, que resultaram em categorias emergentes da pesquisa, tais como: experiências ao longo da vida, experiências sobre ensinar e experiências sobre aprender. Observou-se uma aproximação das categorias criadas durante o processo de análise e as propostas na taxonomia proposta por Miccolli (2014, 2007), permitindo realizar inferências que validassem as categorias surgidas nesta dissertação, garantindo-lhes confiabilidade.

As experiências ao longo da vida apontaram para a influência da (re)construção de experiências pessoais, conceituais e afetivas, ao lembrar suas trajetórias de vida. Tais experiências, tanto as negativas quanto as positivas, influenciaram ainda os fatores internos aos estudantes participantes da pesquisa, como a constituição do sentimento de agência, competência e o autoconceito para a superação de dificuldades advindas das relações de estudo escolares e não escolares. Além de ajudarem a constituírem-se como estudantes, as experiências de aprendizagem ao longo da vida, sobretudo as primeiras experiências

possibilitaram compreender a composição da identidade desses professores em formação inicial.

As experiências sobre ensinar mostraram a construção das perspectivas profissionais dos estudantes de licenciatura para o fazer docente a partir de experiências anteriores, principalmente retomando experiências sociais, pessoais e conceituais. Nas narrativas, os participantes evidenciaram a descoberta da afinidade com a profissão e a elaboração de um conceito ou uma visão sobre o perfil do que é ser professor de línguas estrangeiras, com base em suas crenças e experiências e também em suas vivências teóricas e práticas na licenciatura recorrentes em seus relatos. Os participantes deixaram clara a importância da prática articulada com a teoria a fim de que possam descobrir seu potencial e construir sua identidade profissional. Embora tenham narrado experiências negativas sobre ensinar, sobretudo relacionadas a questões políticas e sociais que envolvem a profissão de professor e o ensino de língua espanhola, a influência sobre suas motivações pareceram se tornar significativa positivamente.

Mais uma vez foi evidenciada a construção do autoconceito, fator motivador, que foi influenciado por essas experiências de ensinar, estimulando motivações internas e externas dos licenciandos a querer aprender e ensinar a língua. Isso significa que as experiências relatadas contribuíram para criar perspectivas de atuação docente. Tal constatação conduz à compreensão da importância do autoconceito para formação do professor de língua espanhola, sendo necessário o seu estímulo para que possa contrarrestar concepções negativas sobre si e sobre a profissão a fim de que se mantenha motivado para ensinar e aprender, inclusive para se tornar um professor reflexivo – que reflete sobre si e sobre o que ensina e aprende.

As experiências sobre aprender narradas pelos participantes retomaram a relevância das experiências cognitivas, conceituais, sociais e afetivas para o incentivo à aprendizagem de línguas, revelando a importância da interação entre professor, aluno e conteúdo linguístico-pedagógico, das estratégias de ensino do professor e das estratégias de aprendizagem do estudante para que seu aprender possa ser significativo. Ou seja, aprender é entendido pelos participantes como uma via de mão dupla, reconhecendo que deve buscar essa aprendizagem também de forma autônoma, sem esperar apenas do professor. Também foi evidenciado o estímulo que as experiências conceituais podem oferecer à vontade de continuar aprendendo, inclusive para projetar experiências futuras com relação a ser professor. Mais uma vez, as experiências sobre aprender se tornaram fatores motivadores internos e externos para a

constituição de perspectivas sobre aprender e sobre ser docente de língua espanhola, com destaque para transformação do conjunto de crenças do professor de espanhol em formação inicial.

A partir do questionamento norteador, derivaram-se outros questionamentos: *De que maneira as experiências educativas ao longo da vida e no curso de licenciatura, influenciam as expectativas do futuro professor de língua estrangeira?*

Em síntese, as experiências durante a licenciatura narradas pelos estudantes mostram que as experiências de aprendizagem anteriores, as experiências conceituais, afetivas, sociais, pessoais, cognitivas, e contextuais entendidas como negativas influenciaram negativamente algumas percepções sobre o futuro profissional, diminuindo a motivação para a atuação docente. No entanto, essas mesmas experiências relatadas como significativas e positivas se sobrepuseram ao desestímulo, conduzindo-os, possivelmente, à superação e à projeção de perspectivas e expectativas futuras com relação à profissão de professor.

Cabe mencionar aqui, porém, que ainda paira certa insegurança por parte dos licenciandos em definir se serão professores e como serão suas atuações. Entende-se que podem se tornar mais seguros de sua carreira profissional à medida que avançam os estudos na graduação, embora os acadêmicos do 4º período se sintam mais confiantes dessa atuação futura do que os acadêmicos do 6º período, apesar de estes terem uma trajetória maior na licenciatura. Essa trajetória pode ter sido influenciada por vivências de ensinar, como no estágio já vivenciado pelos estudantes durante o 5º período.

Quais fatores intrínsecos e extrínsecos influenciam (n)as perspectivas de aprendizagem dos futuros professores?

Salienta-se aqui a complexidade no estudo das experiências uma vez que elas têm laços estreitos com a motivação para aprender e também para se tornar professor, ao que se pode acrescentar a dificuldade em codificar os fatores inseridos nas experiências. Nesse ínterim, a análise dos dados permitiu identificar os fatores motivacionais intrínsecos e extrínsecos narrados pelos participantes se aproximam dos fatores categorizados por Williams e Burden (1999) e do sistema autoidentitário motivacional proposto por Dörnyei (2018, 2014, 2008, 2001) e Kubanyiova (2009). Essa aproximação também permitiu realizar inferências que validassem a categoria e os temas concernentes surgidos nesta dissertação, garantindo-lhes confiabilidade.

Os fatores motivacionais internos encontrados nas narrativas foram: ativação da curiosidade, grau de desafio, relevância pessoal, valor previsto dos resultados, valor intrínseco atribuído à atividade e à formação de professor, sentimentos de agência e de competência, autoconceito em relação à consciência sobre seus pontos fortes e fracos como estudante, suas atitudes em relação à aprendizagem e à língua, a ansiedade, a (in)segurança e o medo.

Os fatores motivacionais externos encontrados nas narrativas foram: a influência de outras pessoas significativas, incluindo familiares e profissionais da educação, como os professores, as próprias experiências de aprendizagem mediadas pelas estratégias de ensino e conteúdos, o entorno como a relação com os professores e colegas e o contexto mais amplo, principalmente os âmbitos familiar, institucional e legislativo e as percepções e expectativas da sociedade sobre a profissão de docente de língua espanhola.

Esses fatores, elencados nesta dissertação como temas na categoria C5 evidenciaram a influência da identificação com o curso e a língua, de professores formadores e outras pessoas significativas, do autoconceito como estudante, das expectativas do próprio estudante e de suas percepções sobre o curso, desde a escolha do curso de licenciatura. Essa influência foi observada principalmente nas expectativas sobre a aprendizagem e no processo de transformação das percepções e expectativas futuras com relação à carreira de docente. Esse processo de transformação foi possível por meio da reflexão possibilitada pela escrita da narrativa de experiências nesta pesquisa.

Como as experiências educativas podem contribuir para a aprendizagem de espanhol e a construção de perspectivas profissionais dos licenciandos?

As experiências educativas narradas permitiram inferir a importância delas para a constituição do estudante enquanto indivíduo e profissional em sua trajetória de vida. Essas experiências são revisitadas e reformuladas ao longo da vivência do professor em formação inicial em experiências linguísticas e pedagógicas na graduação para aprender e espanhol.

É possível depreender ainda que os licenciandos do 4º período já possuem perspectivas profissionais como docente. Os do 6º período também, mas é notável a insegurança destes quanto ao futuro, principalmente como docente de língua espanhola. No entanto, os licenciandos de ambos os períodos se mostram conscientes das questões políticas que envolvem o ensino da língua espanhola no país e a visão que as pessoas têm sobre ela.

Através dos excertos discutidos, pode-se inferir, à luz, principalmente, das teorias sobre motivação (WILLIAMS; BURDEN, 1999; KUBANYIOVA, 2009; DÖRNYEI, 2018,

2014; DÖRNYEI; KUBANYIOVA, 2014) e sobre experiências de aprendizagem (MICCOLI, 2014, 2007) que as perspectivas profissionais podem ser influenciadas por fatores internos ao estudante e à língua, bem como por fatores externos como o contexto social, cultural, político, econômico, familiar e todo o entorno de aprendizagem, a interação entre professores e colegas, e os objetivos iniciais ao ingressar no curso. Por outro lado, os fatores motivacionais podem ser influenciados também por essas concepções a respeito da carreira profissional e toda a projeção de experiências futuras que demonstrem em suas intenções, vontades, necessidades e desejos.

As conclusões expostas denotam e ratificam a concepção apresentada por Alonso Tapia e Caturra Fita (2006) de que o processo e as experiências de aprendizagem da língua e de formação de professores de espanhol envolvem a mescla de desejos, pensamentos, emoções que repercutem de diferentes formas na motivação desses estudantes.

5.2. Implicações da pesquisa

Esta pesquisa mostrou a relevância da interdisciplinaridade no estudo de questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem de línguas, uma vez que a interação entre áreas de conhecimento proporciona uma abordagem mais ampla das questões que envolvem os seres humanos e a linguagem. Desta forma, entender os fenômenos individuais e sociais mediados pela linguagem, aqui representados nas narrativas, exige a compreensão de elementos sociais, linguísticos, psicológicos e pedagógicos. Isso ajuda a repensar a pesquisa de uma forma holística e geral, no sentido da complexidade das relações que envolvem o processo de ensinar e aprender, inclusive os fatores motivacionais imbricados nas experiências de aprendizagem.

É possível repensar a pesquisa não apenas do ponto de vista metodológico, mas também teórico e político no que envolve a formação de professores de língua espanhola, que tem se reinventado em suas práticas de pesquisa e pedagógicas como luta e resistência frente ao descaso com a profissão de professor e às políticas linguísticas que são impostas na sociedade brasileira atual.

Ademais, esta pesquisa contribuiu aos estudos de linguagem, mais especificamente à linha de pesquisa Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia no tocante à procura da compreensão de fenômenos que perpassam o processo de ensino e aprendizagem de línguas,

através da voz dos agentes envolvidos, estudantes de graduação em língua espanhola. Tal agenciamento lhe permite refletir e dizer sobre suas experiências de aprendizagem e suas motivações para aprender e ensinar, sem que terceiros falem por si. Ou seja, implica ouvir dos próprios estudantes sobre sua aprendizagem.

No que concerne às contribuições metodológicas deste estudo para a linha pesquisa em questão, enfatiza-se a importância da utilização de ferramentas digitais para a aplicação seja de questionários, construção narrativas ou realização de entrevistas, a fim de diminuir as interferências possíveis entre pesquisador e participante, deixando este mais à vontade para refletir e participar.

Por fim, apresentam-se como contribuições teóricas a imbricação das teorias sobre motivação e experiências de aprendizagem como um construto complexo e indissociável que merece mais atenção de professores e pesquisadores. A complexidade a que se refere envolve questões da própria vida social na qual se inserem os processos de ensino e aprendizagem, como complementares e interdependentes em suas interações por meio da linguagem. Desta forma, se faz necessário não apenas elencar fatores e experiências, superficialmente, mas compreender o que os originou e as consequências que a interação entre eles podem causar.

Em síntese, a pesquisa implicou uma oportunidade de conhecer como os fatores afetivos, motivacionais e as experiências de aprendizagem interferem nas expectativas profissionais e de aprendizagem. Isso propiciou a reflexão sobre as abordagens teóricas e práticas de ensinar e aprender em cursos de licenciatura em Letras/Espanhol, bem como em línguas estrangeiras de modo geral.

Com isso, contribui-se para a discussão, sempre atual, sobre o estímulo crítico e positivo aos futuros professores com relação à sua atuação docente, para a promoção de um despertar para a revalorização da licenciatura em língua estrangeira, especialmente em espanhol, que tem decrescido juntamente com o interesse das pessoas pelo fazer educativo, sob o viés da motivação e das experiências de aprendizagem.

Além disso, os conhecimentos produzidos pela investigação podem ser aplicados na minha prática profissional como professora, pois atuo na licenciatura, de modo a estimular e motivar os alunos quanto à sua aprendizagem da língua, bem como à construção de perspectivas positivas com relação à sua formação e atuação docente, tendo como base a compreensão das experiências de aprendizagem e como elas podem interferir em seu processo de constituição pessoal e profissional.

5.3. Limitações do estudo

A condução da pesquisa apresenta por vezes situações inesperadas ou inusitadas adversas ao planejamento que podem interferir e influenciar o desenvolvimento. Nesta investigação algumas limitações também foram encontradas, tais como o tempo de duração do mestrado, 2 anos, que considero pouco para se compreender com mais profundidade e de forma longitudinal com uma pesquisa que pudesse acompanhar a trajetória dos estudantes até a conclusão da graduação. Isso possibilitaria entender holisticamente, e com maior diversificação de instrumentos de pesquisa, todo o percurso de formação inicial na licenciatura desde o primeiro período do curso. Essa limitação de tempo foi o que justificou também a escolha de participantes de apenas dois períodos do curso para a execução do estudo.

Além disso, a pesquisa tal qual se delineou teórica e metodologicamente de acordo com os objetivos de pesquisa, poderia abranger mais participantes para se compreender o problema globalmente e, inclusive, em outros contextos. No entanto, em face ao contexto investigado, não haveria possibilidade de mais estudantes, uma vez que os critérios de seleção da amostra de pesquisa diziam que a quantidade de participantes dependeria da quantidade de alunos matriculados nas turmas investigadas.

Outra limitação encontrada foi de cunho teórico no que diz respeito à análise dos construtos motivação e experiências de aprendizagem, nos quais poderiam estar associados diversos outros elementos, fatores e experiências que, por questões de delimitação metodológica e, inclusive, de amadurecimento acadêmico desta pesquisadora não puderam complementar a pesquisa.

5.4. Sugestões para pesquisas futuras e considerações finais

A temática da motivação e das experiências de aprendizagem, embora haja estudos relevantes na área da Linguística Aplicada ao ensino de línguas, tratam-se de construtos que ainda necessitam de mais aprofundamento teórico e metodológico, principalmente quando se trata de relacionar as duas teorias. Amplia-se essa necessidade quando se trata da formação de professores e mais ainda de professores de língua espanhola. Por isso as discussões realizadas

nesta dissertação não esgotam o assunto, mas apresentam alguns passos a mais nos caminhos para compreender os processos de ensinar e aprender de professores em formação inicial.

Assim, acrescentam-se possibilidades de pesquisas sobre a temática que envolvam outros contextos, outros profissionais envolvidos no processo, sempre dando voz aos agentes da ação de ensinar e aprender, por meio de narrativas ou outros instrumentos de pesquisa que possam abarcar um contexto e amostra de pesquisa mais amplos, inclusive com pesquisas longitudinais, permitindo acompanhar todo o processo de formação inicial na graduação, no que diz respeito aos saberes teóricos e práticos construídos. Isso propiciaria compreender o fenômeno da motivação e das experiências em diversos contextos locais, para verificar a interação desses elementos em outros cursos de formação de professores de espanhol, o que propiciaria um conhecimento global do tema em estudo.

É possível ainda que os fatores motivacionais e as experiências de aprendizagem sejam pesquisadas também com relação à formação docente de outras línguas, ou mesmo relacionando outras teorias e práticas ou propondo novas teorias e categorias de análise, que possam abranger a complexidade que as experiências de vida e suas interações proporcionam.

Destaca-se a relevância em continuar estudando também o processo de ensinar e aprender língua espanhola, em diversos contextos, como um verdadeiro ato de resistência. Tal ato poderia promover a atualização da prática pedagógica em todos os níveis de ensino, com pesquisas que mostrem a importância da língua no Brasil e a necessidade de políticas linguísticas que sejam democráticas, e não apenas imposições políticas. É preciso fazer-se notar para que os estudantes de graduação possam ter perspectivas e expectativas positivas sobre o mercado de trabalho e o seu futuro profissional na língua espanhola. Enfim, pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem de língua espanhola serão sempre formas de mostrar nossa luta e resistência por respeito e espaço na sociedade.

Por fim, ressalta-se a importância de prosseguir com os estudos sobre a influência das motivações e experiências de vida – experiências de aprendizagem entre os caminhos que nos levam a ensinar, mas, sobretudo a aprender.

6. REFERÊNCIAS

ALLWRIGHT, Dick. Six promising directions in applied linguistics. In: GIEVE, S.; MILLER, I. K. (Eds.). **Understanding the language classroom** (pp. 11-17). Basingstoke, England: Palgrave Macmillan, 2006, pp. 11-17.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (org.). **Competências de Aprendizizes e Professores de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Auto-Análises de Abordagem e de Competências na Formação Continuada Intensiva de Professores de Línguas. In: SILVA, Kleber Aparecido da. (Org.). **Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 207-223. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada vol. 1)

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Crises, transições e mudança no currículo de formação de professores de línguas. In: FORTKAMP, Malice B. M; TOMITCH, Leda M.B. (orgs.). **Aspectos da Linguística Aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000, pp. 33-47.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. O professor de Língua(s) Profissional, Reflexivo e Comunicacional. **Revista Horizontes em Linguística Aplicada**. Brasília: Editora UNB, v. 4, jul-dez, 2004.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 8.ed. Campinas: Pontes, 2015.

ALONSO TAPIA, Jesus.; CATURLA FITA, Enrique. **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz**. 7. Ed. São Paulo, 2006.

ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Observar, narrar e significar: a experiência da aprendizagem. In: MICCOLI, Laura (org.). **Pesquisa experiencial em contextos de aprendizagem: uma abordagem em evolução**. São Paulo: Pontes Editores, 2014, p. 79-99.

ARAGÃO, Rodrigo Camargo. **São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula**.(Tese de Doutorado). UFMG, Belo Horizonte, 2007.

AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia Educacional**. Tradução Eva Nick e outros. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, jan/jul. 2004.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, 2007, p. 109-138.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin; GASKELL, George (orgs.). **Pesquisa Qualitativa com texto imagem e som: um manual prático**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 189-217.

BAUER, Martin W.; AARTS, Bas. A construção do *corpus*: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin; GASKELL, George (orgs.). **Pesquisa Qualitativa com texto imagem e som: um manual prático**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 39-63.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento - evitando confusões. In: BAUER, Martin; GASKELL, George (orgs.). **Pesquisa Qualitativa com texto imagem e som: um manual prático**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 17-36.

BAUER, Martin; GASKELL, George (orgs.). **Pesquisa Qualitativa com texto imagem e som: um manual prático**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BELLINI, Mariana Bezerra. **Ensino e aprendizagem de língua espanhola: a motivação de adolescentes de um Centro de Estudos de Línguas**. 2018. Dissertação Mestrado em Linguística – Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

BOCK, Ana Mercês Bahia. (et. al.). **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13. ed. reform. ampl. São Paulo: Editora Saraiva, 2006.

BOMFIM, Bernadette Barbara Sebastian Braga; CONCEIÇÃO, Mariney Pereira. Crenças de aprendizagem de línguas e a formação reflexiva do professor. **Revista Horizontes da Linguística Aplicada**, v. 8, n. 1, p. 54-67, 2009.

CALLEGARI, Marília Oliveira Vasques. **Motivação, ensino e aprendizagem de espanhol: caminhos possíveis**. Análise e intervenção em um Centro de Estudos de Línguas de São Paulo. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br>>, Acesso em: 02 ago. 2018.

CALLEGARI, Marília Oliveira Vasques. **Saborear para saber: caminhos diferentes olhares sobre a motivação em sala de aula – um estudo com alunos e professores do Ensino Médio**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br>>, Acesso em: 02 ago. 2018.

CARREIRO, Jailsa Coriolano de Sousa. **Reflexões sobre a formação do futuro professor de espanhol na Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa-PB**, 2014 (Monografia).

CASTRO, Solange T. Ricardo de. Formação da competência do futuro professor de Inglês In: LEFFA, Vilson J. (org.) **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2.ed., Pelotas: EDUCAT, 2008, pp. 293-306.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica**. Del saber saber al saber enseñado. 3. ed., Aique Grupo Editorial, 1998.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução Grupo de pesquisa narrativa e educação de professores ILEEL/UFU, Uberlândia: EDUFU, 2011

CORACINI, Maria José R. Faria. Subjetividade e Identidade do professor de Português. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 36, p. 147-158, jul./dez., 2000.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo (Orgs.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

CRYSTAL, David. **Dicionário de Linguística e Fonética**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2008.

DAHER, María del Carmen González; SANT'ANNA, Vera Lúcia de Albuquerque. Formação de profesores de español como lengua extranjera en Brasil: de *otium cum dignitate* a profesional de la escuela de enseñanza básica. **FIAPE III Congreso Internacional: La Enseñanza de español en tiempos de crisis**. Cádiz, pp. 23-26, set. 2009. Disponível em: https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2010_ESP_09_III%20CONGRESO%20FIAPE/Plenarias/2010_ESP_09_01Daher.pdf?documentId=0901e72b80e741e0. Acesso em 10 dez. 2019.

DELAMOTTE-LEGRAND, Regine. A profissão de professor: relações com os saberes, diálogo e colocação em palavras. In: SOUZA-E-SILVA, Marília Cecília P; FAÏTA, Daniel. (orgs.). **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 127-137.

DÖRNYEI, Zoltán. Motivating students and Teachers. In: LIONTAS, J. I. (Ed.), **The TESOL encyclopedia of English language teaching**. Alexandria, VA: TESOL, v. 7, pp. 1-6 (pp. 4293-4299), 2018.

DÖRNYEI, Zoltán. Motivation in second language learning. In: Celce-Murcia, M.; BRINTON, D. M.; SNOW, M. A. (Eds.). **Teaching English as a second or foreign language**. Boston, MA: National Geographic Learning/Cengage Learning, 4. ed., 2014, pp. 518-531.

DÖRNYEI, Zoltán. **Motivational strategies in the language classroom**. Cambridge: CUP, 2001.

DÖRNYEI, Zoltán. New ways of motivating foreign language learners: Generating vision. **Links**, v. 38, pp. 3-4, 2008.

DÖRNYEI, Zoltán; KUBANYIOVA, Magdalena. **Motivating students, motivating teachers**: Building vision in the language classroom. Cambridge, England: Cambridge University Press., 2014.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. **Escrituras de si e identidade**: o sujeito-professor em formação. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. O discurso do **sujeito-professor em formação**: (des)construindo subjetividades. **Caderno Cedes**. Campinas, v. 35, n. 95, p. 91-106, 2015.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; TAVARES, Dirce E.; GODOY, Hermínia P. **Interdisciplinaridade na Pesquisa Científica**. Campinas, SP: Papirus Editora, 2015.

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. El español en Brasil. In: SEDYCIAS, João (org.). **O ensino do espanhol no Brasil**: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 14-34).

FERNÁNDEZ, Sonia Inez G. Ensinar/aprender espanhol entre brasileiros: visão transcultural. In: SEDYCIAS, João. (org.). **O ensino do espanhol no Brasil**: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, pp. 97-128.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma. **Vygotsky**: a interação no ensino/aprendizagem de línguas. São Paulo: Parábola, 2019.

FIUZA, Ana Cristina Borges. **Histórias de formação de professores de língua espanhola: caminhos formais e não formais**. 2013. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

FLICK, Uwe. **Introdução à Metodologia de Pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FLORES, Maria Assunção. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, set./dez. 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8074/5715>. Acesso em mai 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

GARDNER, Robert C.; LAMBERT, Wallace E. Motivational variables in second-language acquisition. **Canadian Journal of Psychology**, v. 13, n. 4, dez. 1959, pp. 266-272.

GARDNER, Robert. C., TREMBLAY, P. y MASGORET, A. **Towards a full model of second language learning**: an empirical investigation. *The Modern Language Journal*, 1997, v.81, pp. 344-362.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. Controvérsias paradigmáticas: contradições e controvérsia emergentes. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (orgs). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 169-192.

IFA, Sérgio; MOURA, Jane Neves de. Professor Ecológico: a formação de professores de espanhol como um ato de resistência. **Revista Letras Raras**. Campina Grande, v. 8, n. 3, p. 118-137, dez. 2019.

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

KUBANYOVA, Magdalena. Possible selves in language teacher development. In: DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. (Eds.). **Motivation, language identity and the L2 Self**. Bristol, England: Multilingual Matters, 2009, p. 314-332.

LANKSHEAR, Collin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Ma/Abr, n. 19, 2002, pp. 20-28.

LASECA, Álvaro Martínez-Cachero. **O ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro = La enseñanza del español en el sistema educativo brasileño**. Tradução de Elaine Elmar Alves Rodrigues. Brasília: Thesaurus, 2008.

LEFFA, Vilson J. (org.) **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2.ed., Pelotas: EDUCAT, 2008, pp. 333-355.

LEFFA, Vilson J. **Língua estrangeira**. Ensino e aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LORENZO BERGILLOS, Francisco José. La motivación y el aprendizaje de una L2/LE. In: LOBATO, Jesús Sánchez; GARGALLO, Isabel Santos. (orgs.). **Vademécum para la formación de profesores**. Madrid: SGEL, 2005, p. 305-328.

LUDKE, André. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, Sergio Vasconcelos. **Planejamento de Pesquisa - uma introdução**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2011.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A Narrativa na Formação de Professores numa Perspectiva Reflexiva-Crítica. In: ROMERO, Tania Regina de Souza (org.). **Autobiografias na (Re)constituição de Identidades de Professores de Línguas: O Olhar Crítico-reflexivo**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, pp. 23-33.

MICCOLI, Laura (org.). **Pesquisa Experiencial em Contextos de Aprendizagem: Uma abordagem em evolução**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, pp. 17-75.

MICCOLI, Laura. A evolução da pesquisa experiencial – uma trajetória colaborativa. In: MICCOLI, Laura. *A Experiência na Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para pesquisa*. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 2, 2006, pp. 207-248.

MICCOLI, Laura. **Ensino e aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades**. Campinas, Pontes Editores, 2010.

MICCOLI, Laura. Experiências de estudantes em processo de aprendizagem de língua inglesa: por mais transparência. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 15, n. 1, p. 1997-224, 2007.

MICCOLI, Laura. Experiências, crenças e ações: uma relação estreita na sala de aula de LE. In SILVA, Kleber Aparecido da. (Org.). **Crenças, Discursos & Linguagem** – volume 1. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 135-165. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada – volume 6)

MICCOLI, Laura. **Learning English a foreign language in Brasil: a joint investigation of learning experiences in a university classroom on going to the depth of learners' classroom experiences**. Doctoral (Dissertation) – Graduate Department of Education, University of Toronto, Toronto, 1997.

MILLER, Inés Kayon de. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente *festschrift*** pra Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, pp. 99-122.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In. MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, pp. 13-44.

MORAIS, Thais Cordeiro Leite Souza de. **Calentando a teia dos saberes: a formação integral-cidadã por meio da aprendizagem significativa da língua espanhola**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

MUYLAERT, Camila Junqueira; SARUBBI JR., Vicente; GALLO, Paulo Rogério; NETO, Modesto Leite Rolim; REIS, Alberto Olavo Advincula. **Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa**. Rev Esc Enferm USP, p. 193-199, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v48nspe2/pt_00806234reeusp48nspe200184.pdf. Acesso em 06 mar. 2019.

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

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>. Acesso em 11 set. 2018.

OLIVEIRA, Rosa Maria Morais Anunciato de; SOUZA, Ana Paula Gestoso de; MAGALHÃES, Elisa Gomes; MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda. Narrativas de formação: o que dizem licenciandas e professoras iniciantes. **E. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 25, n. 60, p. 631-656, set./dez. 2016.

ORLANDI, Eni Puccineli. **Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

PARAQUETT, Marcia; SILVA JUNIOR, Antonio Carlos. O cenário escolar e acadêmico do Brasil antes e depois da “Lei do Espanhol”. **Revista Abeache**, n. 15. 1º semestre, 2019, p. 69-85.

RAMAJO CUESTA, Ana. **La importancia de la motivación en el proceso de adquisición de una lengua extranjera**. Memoria de Máster en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Universidad Antonio de Nebrija. Departamento de Lenguas Aplicadas. 2008. Disponível em: <<http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2009/Ramajo%20Cuesta%20Ana/Memoria%20de%20Ana%20Ramajo.pdf>>. Acesso em 10 ago. 2016.

RODRIGUES, Fernanda Castelano. Vão as leis onde querem os reis: antecedentes da Lei n. 11.161/2005. In: BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar; GALVÃO, Janaina (Orgs.). **Dez anos da “Lei do Espanhol” (2005-2015)**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2016, p. 31-46.

RODRIGUES, Luiz Carlos Balga. A Formação do Professor de Língua Estrangeira no Século XXI: entre as antigas pressões e os novos desafios. **Signum: Estudos da Linguagem**. Londrina, n. 19/2, p. 13-34, dez. 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/21848>. Acesso em: 15 ago. 2019.

SAMPAIO, Adelar Aparecido; BAEZ, Marcio Alessandro Cossio. Motivação inicial na formação docente. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014, P. 1-17. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1098-1.pdf. Acesso em: 15 abr. 2019.

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre, RS: Editora Penso, 2013.

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

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

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

SILVA, Kleber Aparecido da. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: delimitando e atravessando fronteiras na Linguística Aplicada brasileira. In: SILVA, Kleber Aparecido da. (Org.). **Crenças, Discursos & Linguagem** – volume 1. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 21-101. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada – volume 6)

SILVA, Renato Caixeta da. Pesquisando (com) (no) o livro didático de língua estrangeira. In: **Anais do III SILID, II SIMAR**, Rio de Janeiro: PUC-Rio. Ed. Entrelugar, 2013, p. 111-134.

SILVERMAN, David. **Interpretação de Dados Qualitativos**: métodos para análise de entrevistas, textos e interações. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SOARES, Lorryne Stephane; RIBEIRO, Matheus Fernando Felix. Motivação no processo educacional: teoria e prática. In: ALVES, Juliana Mendes (org.). **Abordagens cognitivo-comportamentais no contexto escolar**. Novo Hamburgo: Synopsys, 2018, p. 129-142.

SOUZA, Jacqueline Ribeiro de. A motivação do professor: um construto construído socialmente. **Revista Ciranda**, Montes Claros, vol. 4, n. 2, 2020, pp. 02-16. <https://doi.org/10.46551/259498102020014>.

SOUZA, Jacqueline Ribeiro de. **Crenças, motivação e agenciamento político de professores de espanhol**: formando uma comunidade de prática. 2019. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

SOUZA, Katiane Ribeiro. **Formação continuada de professores de língua espanhola**: uma análise de um curso de atualização. 2017. Dissertação. (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Federal de Lavras, Lavras.

SOUZA, Liz Sandra Souza e. **Arquitetura de Competências: Experiências Narradas por Professores de Língua Espanhola em Formação**. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução. Universidade de Brasília, Brasília.

TELLES, João A. A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. In: GIMENEZ, Telma. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de língua**. Londrina: UEL, 2002. p. 15-38.

VIDICH, Arthur J.; LYMAN, Stanford M. Métodos qualitativos: sua história na Sociologia e na Antropologia. In: Denzin, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (orgs). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 49-90.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. A formação de professores de línguas: passado, presente e futuro. In: SILVA, Kleber Aparecido da. (Org.). **Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 225-233. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada vol. 1)

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. A Formação do Professor de Línguas de uma Perspectiva Sociocultural. **Signum: Estudos da Linguagem**. Londrina, n. 15/2, p. 457-480, dez. 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/viewFile/12736/12099>. Acesso em: 12 jul. 2019.

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

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

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

ZEICHNER, Kenneth M. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (org.) **Os Professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.115-138.

ZOLIN-VESZ, Fernando. **Crenças sobre ensinar e aprender espanhol: Reprodução e Manutenção do *Status Quo* e da Estratificação Social**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, vol. 31).

7. APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Projeto CAAE: _____, aprovado pelo Sistema CEP/CONEP, em ____ de _____ de 20____.

Prezado(a) _____,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM E A MOTIVAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE ESPANHOL: os caminhos entre o aprender e o ensinar. Este convite se deve ao fato de você ser professor em formação inicial em Letras/Espanhol, e estar cursando o 4º ou 6º período, o que é critério de inclusão para a participação na pesquisa.

A pesquisadora responsável pela pesquisa é Maria Fernanda Lacerda de Oliveira, RG MG-14.307.629, mestranda em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG. A pesquisa refere-se ao estudo de narrativas de vida para compreender as experiências de aprendizagem de língua espanhola e de formação como professor. O objetivo geral da pesquisa é: Entender como as experiências de aprendizagem influenciam na motivação dos licenciandos em Letras/Espanhol de uma universidade pública. Os objetivos específicos são: Identificar quais fatores motivacionais intrínsecos e extrínsecos influenciam (n)as perspectivas de aprendizagem dos futuros professores; Identificar as experiências de aprendizagem que possam influenciar a motivação do professor em formação para aprender e ensinar espanhol; e Comparar como as experiências e a motivação influenciam na abordagem de aprender e ensinar de licenciandos em Letras/Espanhol durante a graduação. Esta pesquisa se justifica pela importância em esclarecer como os fatores motivacionais e as experiências educativas interferem no processo de aprendizagem e sua relação com a formação inicial de professores de língua espanhola. Estão previstas as seguintes fases e formas de participação por parte dos informantes/participantes na investigação, em duas etapas de coleta de dados para a pesquisa:

- Primeira etapa - Questionário objetivo sobre o perfil do participante;
- Segunda etapa - Entrevista para conduzir o licenciando a refletir sobre sua história e experiências de vida (narrativas escritas);

As formas de participação descritas são voluntárias. Além disso, você não será identificado na utilização de seu registro, sempre com propósitos de publicação científica ou educativa. Saiba, portanto, que, em hipótese alguma, haverá identificação de qualquer participante da pesquisa na divulgação de seus resultados.

Espera-se que você contribua com este trabalho fornecendo narrativas de vida relacionadas, exclusivamente, às suas experiências de aprendizagem na língua espanhola e como professor em formação inicial. Essas narrativas serão avaliadas a fim de conceder informações a respeito das experiências que o licenciando vivencia para se constituir como professor de língua estrangeira. Seus relatos são livres de qualquer pressão por parte do pesquisador para afastar o risco de desconforto. Dessa forma, para minimizar qualquer interferência ou desconforto, o seu acesso para responder ao questionário será por meio online, através de *link* constante em documento anexo a este termo. O questionário da quarta etapa da coleta de dados da pesquisa também será por meio online, através de link que será disponibilizado após a segunda etapa. Com isso, você poderá respondê-lo a qualquer momento, sem a necessidade da presença da pesquisadora. A narrativa poderá ser construída em lugar e momento nos quais você se sinta mais confortável. Não haverá benefícios ou vantagens diretas ao participante, assim como qualquer tipo de remuneração ou gratificação. Os benefícios indiretos esperados dizem respeito a uma reflexão sobre o processo de formação de professores de língua espanhola a fim de ressignificá-lo de maneira qualitativa.

Como participante de uma pesquisa e de acordo com a legislação brasileira, você é portador de diversos direitos, além do anonimato, da confidencialidade, do sigilo e da privacidade, mesmo após o término ou interrupção da pesquisa. Assim, lhe é garantido:

- A observância das práticas determinadas pela legislação aplicável, incluindo as Resoluções 466 (e, em especial, seu item IV.3) e 510 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplinam a ética em pesquisa e este Termo;
- A plena liberdade para decidir sobre sua participação sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza;
- A plena liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza. Nesse caso, os dados colhidos de sua participação até o momento da retirada do consentimento serão descartados a menos que você autorize explicitamente o contrário;

- O acompanhamento e a assistência, mesmo que posteriores ao encerramento ou interrupção da pesquisa, de forma gratuita, integral e imediata, pelo tempo necessário, sempre que requerido e relacionado a sua participação na pesquisa, mediante solicitação ao pesquisador responsável;
- O acesso aos resultados da pesquisa;
- O ressarcimento de qualquer despesa relativa à participação na pesquisa (por exemplo, custo de locomoção até o local combinado para a entrevista), inclusive de eventual acompanhante, mediante solicitação ao pesquisador responsável;
- A indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa;
- O acesso a este Termo. Este documento é rubricado e assinado por você e por um pesquisador da equipe de pesquisa, em duas vias, sendo que uma via ficará em sua propriedade. Se perder a sua via, poderá ainda solicitar uma cópia do documento ao pesquisador responsável.

Torna-se necessário informar também que o risco que esta pesquisa apresenta ao participante diz respeito ao possível desconforto e constrangimento que pode surgir ao se levar em consideração a personalidade dos dados coletados além do cansaço físico e mental em função do tempo dedicado a responder o questionário e escrever a narrativa. Entretanto, o pesquisador, a fim de minimizar esses riscos, assume o compromisso de ser o mais breve possível durante essas fases, atentando-se exclusivamente aos objetivos da pesquisa. Além disso, caso você opte por não participar da pesquisa não terá nenhum prejuízo didático ou constrangimento.

Qualquer dúvida ou necessidade – nesse momento, no decorrer da sua participação ou após o encerramento ou eventual interrupção da pesquisa – pode ser dirigida à pesquisadora, por e-mail: maria.lacerda@unimontes.br, telefone (38) 98424-5150, pessoalmente ou via postal para Rua Esmeraldo José Vicente, nº 310, Bairro Cerâmica, Janaúba-MG, CEP 39442-479.

Se preferir, ou em caso de reclamação ou denúncia de descumprimento de qualquer aspecto ético relacionado à pesquisa, você poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), vinculado à CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), comissões colegiadas, que têm a

atribuição legal de defender os direitos e interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade, e para contribuir com o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos. Você poderá acessar a página do CEP, disponível em: <<http://www.cep.cefetmg.br>> ou contatá-lo pelo endereço: Av. Amazonas, n. 5855 - Campus VI; E-mail: cep@cefetmg.br; Telefone: +55 (31) 3379-3004 ou presencialmente, no horário de atendimento ao público: às terças-feiras: 12:00 às 16:00 horas e quintas-feiras: 07:30 às 12:30 horas.

Se optar por participar da pesquisa, peço-lhe que rubrique todas as páginas deste Termo, identifique-se e assine a declaração a seguir, que também deve ser rubricada e assinada pelo pesquisador.

DECLARAÇÃO

Eu, _____, abaixo assinado, de forma livre e esclarecida, declaro que aceito participar da pesquisa como estabelecido neste TERMO.

Assinatura _____ do _____ participante _____ da pesquisa: _____

Assinatura _____ do _____ pesquisador: _____

Belo Horizonte, _____ de _____ de 20__

Se quiser receber os resultados da pesquisa, indique seu e-mail ou, se preferir, endereço postal, _____ no _____ espaço _____ a seguir: _____

APÊNDICE B - TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA

TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA

Ilma Sra. Mariléia de Souza/ Diretora do Centro de Ciências Humanas

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada "Experiências de aprendizagem e a motivação na formação inicial do professor de espanhol: os caminhos entre o aprender e o ensinar", a ser realizada no curso de Letras Espanhol, no Centro de Ciências Humanas da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, pela aluna de pós-graduação em Estudos de Linguagem do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) Maria Fernanda Lacerda de Oliveira, sob orientação do Prof. Dr. Vicente Aguiar Parreiras, com o(s) seguinte(s) objetivo(s): Objetivo Geral: Entender como as experiências de aprendizagem influenciam a motivação dos licenciandos em Letras/Espanhol de uma universidade pública. Objetivos Específicos: Identificar quais fatores motivacionais intrínsecos e extrínsecos influenciam (n) as perspectivas de aprendizagem dos futuros professores; Identificar as experiências de aprendizagem que possam influenciar a motivação do professor em formação para aprender e ensinar espanhol; Comparar como as experiências e a motivação influenciam na abordagem de aprender e ensinar de licenciandos em Letras/Espanhol durante a graduação, necessitando portanto, ter acesso aos dados a serem colhidos por meio de questionários, narrativas e dinâmica de aulas com alunos do referido curso.

Esta pesquisa se justifica pela importância em esclarecer como os fatores motivacionais e as experiências educativas interferem no processo de aprendizagem e sua relação com a formação inicial de professores de língua espanhola. Encontram-se estudos que buscam compreender a influência da motivação nos processos de ensino e aprendizagem de espanhol, porém, em sua grande maioria se voltam para o contexto de ensino da educação básica ou para a formação continuada dos professores de língua estrangeira. Dessa forma, a relevância e a originalidade da pesquisa estão presentes no objeto e contexto a serem estudados: a motivação do professor de língua espanhola em formação inicial, suas experiências de aprendizagem e suas perspectivas profissionais.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa tem caráter qualitativo de cunho etnográfico, na qual será necessário coletar informações de licenciandos de dois períodos do curso de Letras Espanhol da instituição, compondo-se, assim, o *corpus* de pesquisa. Aos licenciandos será apresentado termo de consentimento livre e esclarecido para esclarecimentos sobre a participação e condução da pesquisa. A participação dos acadêmicos se dará voluntariamente, mediante concordância e assinatura do termo. Para a coleta de dados serão utilizados questionários e entrevista narrativa como instrumentos de coleta,

se dará voluntariamente, mediante concordância e assinatura do termo. Para a coleta de dados serão utilizados questionários e entrevista narrativa como instrumentos de coleta, cuidadosamente elaborados, de modo a respeitar e a manter o sigilo com relação à identificação nominal dos participantes, conhecimento esclarecido dos riscos e benefícios da participação da pesquisa, bem como dos seus direitos enquanto participante durante as etapas de condução da pesquisa, respeitando-se os preceitos éticos de pesquisa de acordo com a resolução nº 466/2012. Os riscos mencionados são mínimos e não interferem na vida acadêmica do estudantes participantes da pesquisa. Esses direitos, garantias, riscos e benefícios são esclarecidos no referido Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os custos da pesquisa serão de responsabilidade da pesquisadora, não envolvendo custos às instituições envolvidas. Caso haja algum custo ou danos eventuais os participantes da pesquisa serão ressarcidos e indenizados segundo a resolução nº 46/2012.

Não haverá benefícios ou vantagens diretas ao participante, assim como qualquer tipo de remuneração ou gratificação. Os benefícios indiretos esperados dizem respeito a uma reflexão sobre o processo de formação de professores de língua espanhola a fim de ressignificá-lo de maneira qualitativa.

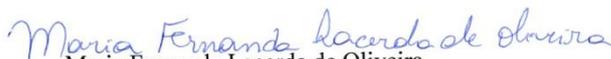
Portanto, visando seguir com as normas éticas de condução de pesquisas, este projeto será submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, seguindo-se as normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde.

Solicitamos também, autorização para que o nome desta instituição possa constar no texto da dissertação bem como em futuras publicações na forma de artigo científico.

Salientamos que tais dados serão utilizados tão somente para realização deste estudo. A pesquisa não acarretará despesas para esta Instituição, sendo esta, por sua vez, voluntária.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Diretoria, agradecemos antecipadamente a colaboração, e nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Belo Horizonte, 25 de setembro de 2019.


Maria Fernanda Lacerda de Oliveira

Telefone da pesquisadora: (38) 98424-5150 / (38) 99124-2815
E-mail da pesquisadora: maria.lacerda@unimontes.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS

Centro de Ciências Humanas

Departamento de Comunicação e Letras



TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, Jânio Marques Dias, na qualidade de responsável pela Direção do Centro de Ciências Humanas da Universidade Estadual de Montes Claros, autorizo a realização da pesquisa intitulada "Experiências de aprendizagem e a motivação na formação inicial do professor de espanhol: os caminhos entre o aprender e o ensinar" a ser conduzida no curso de Letras Espanhol, nas dependências deste centro, sob a responsabilidade da pesquisadora Maria Fernanda Lacerda de Oliveira, e declaro, que esta Instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa. Esta autorização só é válida no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG.

Montes Claros, 26 de setembro de 2019.

Maria Fernanda Lacerda de Oliveira

Prof.ª Mariléia de Souza
Assinada em 10/09/2019
Diretora do Centro de
Ciências Humanas - CCH

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO - PERFIL DO PARTICIPANTE

Dados pessoais

1. Nome:
2. Data de nascimento:
3. E-mail:

Formação escolar

4. Em que tipo de escola (pública ou privada) e período (anos) estudou durante o Ensino Fundamental?
5. Em que tipo de escola (pública ou privada) e período (anos) estudou durante o Ensino Médio?
6. Qual período do curso de Letras/Espanhol está cursando?
7. Quais disciplinas relacionadas à língua espanhola você já cursou?
8. Quais disciplinas relacionadas à formação pedagógica (como futuro professor) você já cursou?
9. Você já fez outra graduação? Se sim, qual ou quais? Em qual modalidade de ensino (presencial ou a distância)?
10. Quais aspectos do Curso de Letras/Espanhol motivaram você a escolher esse curso?

APÊNDICE D - NARRATIVA DE EXPERIÊNCIAS

Participante: _____

Este instrumento de coleta elaborado foi inspirado em Aragão (2007).

Caro(a) licenciando(a), como segunda etapa da sua participação nesta pesquisa, solicito que redija um texto narrativo com base em suas reflexões sobre sua história de vida, desde as primeiras experiências na vida escolar, passando pelas experiências com a língua espanhola dentro e fora da universidade, suas experiências de formação como futuro professor, suas expectativas com relação à sua aprendizagem, suas convicções e inseguranças com relação à profissão docente, seu papel enquanto estudante e suas percepções para o futuro da sua carreira.

O que nos interessa na construção da sua narrativa de vida é sua reflexão sobre a aprendizagem da língua espanhola, para isso a narrativa deve ser escrita em língua portuguesa, para que você possa obter maior fluência ao narrar. Sinta-se à vontade para escrever sua narrativa à mão ou no computador. É importante que você escreva, reflita sobre as suas experiências, contando um pouco de sua história de vida pessoal e escolar. Escreva sobre o lugar em que nasceu, estudou, morou (na infância, adolescência) e suas experiências nesses lugares antes e agora. Escreva o que você gosta de fazer (nos momentos de estudo, lazer, trabalho, etc.) e as coisas que lhe interessam. Escreva também sobre suas experiências com a língua espanhola, contando os lugares nos quais teve contato com a língua, os lugares em que estudou antes da universidade, assim como na graduação, como eram e são as aulas, o que achava e acha das aulas, como era e é sua relação com os professores e colegas, quais razões lhe levaram a aprender espanhol, como você acredita que se aprende uma língua estrangeira/segunda língua, porque prestou processo seletivo para o curso de Letras/Espanhol. Conte também se pretende ser ou já atua como professor de espanhol (e o porquê), se você gosta ou não de aprender essa língua (escreva as suas justificativas), quais atividades de aprendizagem na língua mais lhe despertam interesse e as que menos lhe interessam, e quais atividades que envolvem a sua formação pedagógica mais lhe interessam e as que menos lhe despertam interesse, o que espera alcançar com o curso. Conte, ainda, como você poderia

descrever suas atitudes em relação à língua espanhola, aos países que a falam e à sua formação como futuro profissional de língua espanhola.

Sinta-se à vontade para experienciar esse momento de reflexão, ao narrar, viver e reviver suas experiências de vida!

8. ANEXOS

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA INSTITUIÇÃO PROPONENTE

CENTRO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA
DE MINAS GERAIS -



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM E A MOTIVAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE ESPANHOL: OS CAMINHOS ENTRE O APRENDER E O ENSINAR

Pesquisador: MARIA FERNANDA LACERDA DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 23655119.6.0000.8507

Instituição Proponente: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.769.303

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa que resultará em dissertação de mestrado a ser apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem do CEFET-MG.

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa visa investigar as experiências de aprendizagem de professores de língua espanhola em formação inicial, a fim de detectar a influência de tais experiências na motivação desses futuros profissionais de língua espanhola.

A pesquisa tem por objetivos:

Objetivo Primário:

Entender como as experiências de aprendizagem influenciam a motivação dos licenciandos em Letras/Espanhol de uma universidade pública.

Objetivo Secundário:

- Identificar quais fatores motivacionais intrínsecos e extrínsecos influenciam (n)as perspectivas de aprendizagem dos futuros professores.

Endereço: Av. Amazonas, 5253, Nova Suíça

Bairro: NOVA SUISSA

CEP: 30.421-169

UF: MG

Município: BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3319-7021

E-mail: cep@dppg.cefetmg.br

CENTRO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA
DE MINAS GERAIS -



Continuação do Parecer: 3.769.303

- Identificar as experiências de aprendizagem que possam influenciar a motivação do professor em formação para aprender e ensinar espanhol.
- Comparar como as experiências e a motivação influenciam na abordagem de aprender e ensinar de licenciandos em Letras/Espanhol durante a graduação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme se lê nas informações básicas do projeto:

Riscos:

Os riscos mencionados são mínimos e não interferem na vida acadêmica dos estudantes participantes da pesquisa. Os riscos que esta pesquisa apresenta ao participante dizem respeito ao possível desconforto e constrangimento que pode surgir ao se levar em consideração a personalidade dos dados coletados além do cansaço físico e mental em função do tempo dedicado a responder o questionário e escrever a narrativa. Entretanto, o pesquisador, a fim de minimizar esses riscos, assume o compromisso de ser o mais breve possível durante essas fases, atentando-se exclusivamente aos objetivos da pesquisa. Além disso, o licenciando que opte por não participar da pesquisa não terá nenhum prejuízo didático ou constrangimento.

Benefícios:

Não haverá benefícios ou vantagens diretas ao participante, assim como qualquer tipo de remuneração ou gratificação. Os benefícios indiretos esperados dizem respeito a uma reflexão sobre o processo de formação de professores de língua espanhola a fim de ressignificá-lo de maneira qualitativa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Conforme se lê nas informações básicas do projeto, "Escassas pesquisas têm investigado as experiências de aprendizagem de professores de língua espanhola em formação inicial e a influência de tais experiências na motivação desses futuros profissionais de língua estrangeira, mais especificamente de língua espanhola. Quando se diz da motivação desses futuros profissionais, isso diz respeito à aprendizagem da língua, bem como a maneira em que isso pode influenciar as suas perspectivas e expectativas profissionais como professor de língua espanhola."

Isto posto, considera-se que a pesquisa tem relevância para as áreas de formação docente e de

Endereço: Av. Amazonas, 5253, Nova Suíça

Bairro: NOVA SUISSA

CEP: 30.421-169

UF: MG

Município: BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3319-7021

E-mail: cep@dppg.cefetmg.br

**CENTRO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA
DE MINAS GERAIS -**



Continuação do Parecer: 3.769.303

aprendizagem e ensino de línguas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Estão disponíveis os documentos de apresentação obrigatória: folha de rosto, projeto, currículo lattes do orientador, currículo lattes do pesquisador, cronograma, TCLE, termo de anuência e questionários.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências apresentadas no primeiro parecer foram solucionadas.

Face a isso, o projeto está aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

O pesquisador deve atentar-se aos seguintes pontos:

1. Comunicar toda e qualquer alteração do projeto e termo de consentimento livre e esclarecido.
2. Comunicar imediatamente ao Comitê qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento do estudo.
3. Os dados individuais de todas as etapas da pesquisa devem ser mantidos em local seguro por 5anos.
4. O pesquisador deve apresentar relatórios semestrais e ao final da pesquisa.
5. O pesquisador deve assumir o compromisso de tornar públicos os resultados da pesquisa e inclui-los na Plataforma Brasil.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1451515.pdf	06/11/2019 16:57:06		Aceito
Outros	Termo_de_anuencia.pdf	06/11/2019 16:56:28	MARIA FERNANDA LACERDA DE OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_vrs2.pdf	06/11/2019 16:56:07	MARIA FERNANDA LACERDA DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_vrs02.pdf	06/11/2019 16:43:57	MARIA FERNANDA LACERDA DE OLIVEIRA	Aceito

Endereço: Av. Amazonas, 5253, Nova Suiça

Bairro: NOVA SUISSA

CEP: 30.421-169

UF: MG

Município: BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3319-7021

E-mail: cep@dppg.cefetmg.br

CENTRO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA
DE MINAS GERAIS -



Continuação do Parecer: 3.769.303

Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Maria_Fernanda.pdf	17/10/2019 08:32:20	MARIA FERNANDA LACERDA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Curriculo_orientador.pdf	14/10/2019 16:59:10	MARIA FERNANDA LACERDA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Narrativa_de_vida.pdf	14/10/2019 09:38:12	MARIA FERNANDA LACERDA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Questionario_perfil_participante.pdf	14/10/2019 09:37:36	MARIA FERNANDA LACERDA DE OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELO HORIZONTE, 13 de Dezembro de 2019

Assinado por:
DANIELLE MARRA DE FREITAS SILVA AZEVEDO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Amazonas, 5253, Nova Suíça

Bairro: NOVA SUISSA

CEP: 30.421-169

UF: MG

Município: BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3319-7021

E-mail: cep@dppg.cefetmg.br

ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM E A MOTIVAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE ESPANHOL: OS CAMINHOS ENTRE O APRENDER E O ENSINAR

Pesquisador: MARIA FERNANDA LACERDA DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 23655119.6.3001.5146

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.915.959

Apresentação do Projeto:

As informações referentes ao projeto de pesquisa foram retiradas dos arquivos anexados na submissão da proposta ao CEP/Unimontes.

Trata-se de uma pesquisa de Mestrado em Estudos de Linguagens do CEFET-MG, que tem como objeto "a influência das experiências de aprendizagem na motivação do professor de língua espanhola em formação inicial".

Conforme registrado pela pesquisadora: "a fim de se constituir o grupo de participantes, bem como para conseguir alcançar os objetivos propostos no intuito de compreender e responder o problema investigado e as perguntas de pesquisa propostas, será necessário coletar informações de licenciandos de dois períodos do curso de Letras Espanhol de uma instituição de ensino superior de Minas Gerais, compondo-se, assim, o corpus de pesquisa[...]. A escolha por dois períodos e não apenas um, três ou quatro períodos se justifica inicialmente por este trabalho propor também uma análise comparativa dos resultados obtidos".

Endereço: Av. Dr. Rui Braga s/n-Camp. Univers. Prof. Darcy Rib
Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

Continuação do Parecer: 3.915.959

Objetivo da Pesquisa:

Primário:

- Entender como as experiências de aprendizagem influenciam a motivação dos licenciandos em Letras/Espanhol de uma universidade pública.

Secundários:

- Identificar quais fatores motivacionais intrínsecos e extrínsecos influenciam (n)as perspectivas de aprendizagem dos futuros professores.

- Identificar as experiências de aprendizagem que possam influenciar a motivação do professor em formação para aprender e ensinar espanhol.

- Comparar como as experiências e a motivação influenciam na abordagem de aprender e ensinar de licenciandos em Letras/Espanhol durante a graduação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora registrou como:

- Riscos: "o risco que esta pesquisa apresenta ao participante diz respeito ao possível desconforto e constrangimento que pode surgir ao se levar em consideração a personalidade dos dados coletados além do cansaço físico e mental em função do tempo dedicado a responder o questionário e escrever a narrativa. Entretanto, o pesquisador, a fim de minimizar esses riscos, assume o compromisso de ser o mais breve possível durante essas fases, atentando-se exclusivamente aos objetivos da pesquisa".

- Benefícios: "Os benefícios indiretos esperados dizem respeito a uma reflexão sobre o processo de formação de professores de língua espanhola a fim de ressignificá-lo de maneira qualitativa".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estão claros os objetivos e os procedimentos metodológicos da pesquisa.

O cronograma de execução deve ser ajustado no que concerne à realização da coleta de dados da pesquisa.

A proposta possui mérito, apresenta relevância científica e adequação ética.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Endereço: Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profº Darcy Rib

Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089

UF: MG **Município:** MONTES CLAROS

Telefone: (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 3.915.959

O TCLE foi apresentado e está adequado conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Recomendações:

Apresentação do relatório final por meio da Plataforma Brasil.

Pelo exposto, sugere-se que o Projeto seja aprovado.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto respeita os preceitos éticos da pesquisa em seres humanos, sendo assim somos favoráveis à aprovação do mesmo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Outros	Termo_de_anuencia.pdf	06/11/2019 16:56:28	MARIA FERNANDA LACERDA DE OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_vrs2.pdf	06/11/2019 16:56:07	MARIA FERNANDA LACERDA DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_vrs02.pdf	06/11/2019 16:43:57	MARIA FERNANDA LACERDA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Curriculo_orientador.pdf	14/10/2019 16:59:10	MARIA FERNANDA LACERDA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Narrativa_de_vida.pdf	14/10/2019 09:38:12	MARIA FERNANDA LACERDA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Questionario_perfil_participante.pdf	14/10/2019 09:37:36	MARIA FERNANDA LACERDA DE OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profº Darcy Rib
Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 3.915.959

MONTES CLAROS, 13 de Março de 2020

Assinado por:
SIMONE DE MELO COSTA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profº Darcy Rib
Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com