



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA — UnB
INSTITUTO DE LETRAS — IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO — LET
LICENCIATURA EM LETRAS ESPANHOL

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

CRENÇAS E EXPECTATIVAS DE ESTUDANTES DO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO SOBRE SER PROFESSOR DE ESPANHOL

LAURA DA SILVA ALARCÃO CARNEIRO

BRASÍLIA-DF

2023

LAURA DA SILVA ALARCÃO CARNEIRO

**CRENÇAS E EXPECTATIVAS DE ESTUDANTES DO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO SOBRE SER PROFESSOR DE ESPANHOL**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Universidade de Brasília (UnB) como pré-requisito para obtenção do título de licenciada em Letras pelo curso Letras - Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-americana.

Orientador: Prof. Lic. Antonio Luiz da Silva Junior

BRASÍLIA-DF

2023

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade de Brasília (UnB) como pré-requisito para obtenção do título de licenciada em Letras pelo curso Letras - Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-americana.

Banca examinadora:

Prof. Lic. Antonio Luiz da Silva Junior (LET/UnB)
(Orientador)

Profa. Ma. Edna Gisela Pizarro (LET/UnB)
(Membro)

Profa. Dra. María Luisa Ortiz Álvarez (LET/UnB)
(Membro)

Profa. Dra. María Carolina Calvo Capilla (LET/UnB)
(Membro)

Dedico este trabalho a todos que fizeram parte da minha trajetória, sobretudo acadêmica, meus professores, amigos e família.

AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento deste Trabalho de Conclusão de Curso contou com a ajuda de diversas pessoas, dentre as quais agradeço:

A Deus, em primeiro lugar, que me deu o dom da vida e que me permitiu chegar até aqui, que sempre me conduziu em seus caminhos e me deu forças para finalizar.

Ao meu professor orientador, Antonio Luiz da Silva Junior, que me acompanhou prontamente durante diversos momentos, dando todo o auxílio necessário para a elaboração e escrita do TCC.

À professora Edna Gisela Pizarro que permitiu que essa pesquisa pudesse ser realizada no âmbito do seu projeto de extensão, cuja realização começou na Universidade de Brasília há mais de vinte anos.

Aos meus pais, Silvio e Aline Carneiro, que estiveram sempre presentes, me incentivaram a cada momento e me permitiram estudar e realizar vários dos meus sonhos.

Aos meus irmãos, Thalyne, Mateus e Catarina Carneiro, que me apoiaram, me ouviram e me distraíram em todos os momentos de estresse.

Ao meu namorado, Ramon Vasques, que sempre esteve ao meu lado, que me incentivou, me confortou e me ajudou a passar por todas as dificuldades.

Aos meus amigos, José Bete, Isabelle Teixeira e Thamyres Mariano, pelo apoio, incentivos, parceria, opiniões, conselhos, reclamações e pela ajuda ao longo de todos esses anos de graduação.

Às minhas amigas do estágio, Jéssica Porfírio, Geovana Ramos e Daniela Tertuliano, que me suportaram no meio dos estresses, me animaram, pela compreensão das ausências e do afastamento temporário.

A todos que participaram das pesquisas, pela colaboração e disposição no processo de obtenção de dados.

*“Lembre-se de que você é a única pessoa que pode
preencher seu mundo com sol.”*

(Branca de Neve e os Sete Anões, 1937)

RESUMO

Este estudo investiga em que medida as atividades de estágio na disciplina “Estágio Supervisionado em Espanhol 1” influenciam nas crenças e expectativas dos estudantes-participantes sobre ser professor de língua espanhola. É uma pesquisa qualitativa, na forma de um estudo de caso interpretativo, baseada nos estudos de Barcelos (2001, 2004, 2006, 2007) e Almeida Filho (2022) sobre crenças, e de Gomes e Soares (2013), Buscácio (2017), Hila (2014) e Soares (2017) sobre expectativas. Aborda aspectos da formação docente segundo Freire (1996) e Marques (2001), e também estudos de Almeida Filho (2005, 2020) no âmbito da Ciência Aplicada da Linguagem. A coleta de dados se deu através de questionário misto, entrevista narrativa e entrevista semiestruturada. Os resultados mostram transformações significativas nas crenças e expectativas dos estudantes-participantes antes, durante e após o estágio, e que a influência de modelos de referência foi um fator-chave para eles na escolha de seguir a carreira de professor de espanhol. As atividades de estágio foram consideradas muito importantes pelos estudantes-participantes, pois proporcionaram-lhes novas experiências e compreensão aprofundada da docência. A participação ativa também contribuiu para a aquisição de conhecimentos e habilidades complementares à formação teórica. Essas descobertas destacam a relevância de programas de estágio bem estruturados na formação de futuros professores de espanhol, promovendo motivação e preparação para a carreira. O estudo fornece insights valiosos para aprimorar a formação e a qualidade dos programas de estágio em língua espanhola.

Palavras-chave: Crenças e expectativas. Formação de professores. Estágio supervisionado em espanhol.

RESUMEN

Este estudio investiga en qué medida las actividades de prácticas en la asignatura “*Estágio Supervisionado em Espanhol 1*” influyen en las creencias y expectativas de los estudiantes-participantes sobre ser profesor de lengua española. Se trata de una investigación cualitativa, en forma de estudio de caso interpretativo, fundamentada a partir de estudios de Barcelos (2001, 2004, 2006, 2007) y Almeida Filho (2022) sobre creencias, y de Gomes y Soares (2013), Buscácio (2017), Hila (2014) y Soares (2017) sobre expectativas. Aborda aspectos de la formación docente según Freire (1996) y Marques (2001), y también estudios de Almeida Filho (2005, 2020) en el campo de la Ciencia Aplicada del Lenguaje. La colecta de datos se realizó a través de cuestionario semiabierto, entrevista narrativa y entrevista semiestructurada. Los resultados revelan transformaciones significativas en las creencias y expectativas de los estudiantes-participantes antes, durante y después de las prácticas, y que la influencia de los modelos de referencia fue un factor clave para ellos en la elección de seguir una carrera como profesores de español. Las actividades de la asignatura fueron consideradas muy importantes por los estudiantes-participantes, ya que les proporcionaron nuevas experiencias y una comprensión profunda de la docencia. La participación activa también contribuyó para la adquisición de conocimientos y habilidades que complementan la formación teórica. Estos resultados resaltan la relevancia de los programas de prácticas bien estructurados en la formación de futuros profesores de español, promoviendo la motivación y la preparación profesional. El estudio proporciona información valiosa para mejorar la formación y la calidad de los programas de prácticas en español.

Palabras clave: Creencias y expectativas. Formación docente. Prácticas supervisadas en español.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO | 10 |
| 1.1 Justificativa | 11 |
| 1.2 Objetivos e perguntas de pesquisa | 12 |
| 1.3 Organização do trabalho | 13 |
| CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DE PESQUISA | 14 |
| 2.1 Método e natureza da pesquisa | 14 |
| 2.2 Contexto da pesquisa | 15 |
| 2.3 Participantes da pesquisa | 15 |
| 2.4 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados | 16 |
| 2.4.1 Questionário misto | 16 |
| 2.4.2 Entrevista de cunho narrativo | 17 |
| 2.4.3 Entrevista semiestruturada | 17 |
| 2.5 Procedimentos para a análise de dados | 18 |
| 2.6 Considerações éticas | 19 |
| CAPÍTULO 3 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 20 |
| 3.1 A área disciplinar da Ciência Aplicada da Linguagem na qual se situam as crenças e expectativas sobre ser professor de língua estrangeira | 21 |
| 3.2 Crenças e expectativas na formação do professor de língua estrangeira | 23 |
| CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DE DADOS | 29 |
| 4.1 Crenças e expectativas dos participantes da pesquisa sobre ser docente de língua espanhola | 29 |
| 4.1.1 Percepções alteradas ao longo da graduação | 29 |
| 4.1.2 Inspiração em professores | 32 |
| 4.2 Influências das atividades do estágio obrigatório nas crenças e expectativas dos participantes sobre ser professor | 34 |
| 4.2.1 Visitas in loco às Instituições de Ensino para observar aulas | 35 |
| 4.2.2 Planejamento de curso e regência de aulas | 36 |
| CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS | 41 |
| 5.1 As perguntas de pesquisa | 41 |
| 5.2 Contribuições do estudo | 42 |
| 5.3 Limitações da pesquisa | 43 |
| 5.4 Sugestões de pesquisas futuras | 43 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 44 |
| APÊNDICE A - Carta à Coordenadora do projeto | 47 |
| APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido | 48 |
| APÊNDICE C - Questionário semiaberto | 50 |
| APÊNDICE D - Comando para entrevista de cunho narrativo | 52 |
| APÊNDICE E - Entrevista semiestruturada | 53 |
| APÊNDICE F - Termo de autorização de publicação dos dados da pesquisa | 54 |
| ANEXO A - Memorando de autorização de condução da pesquisa no projeto | 55 |

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO

Ao longo da vida de uma pessoa são construídas diversas crenças e são criadas expectativas sobre processos e momentos que essa pessoa irá ou deseja vivenciar. Cada indivíduo possui crenças e expectativas sobre si, o outro, o que está ao seu redor e as experiências futuras. Esses dois fatores, verdadeiramente, fazem parte do desenvolvimento de todos os seres humanos, pois são componentes importantes e são construídos com base em tudo aquilo que é vivido.

Barcelos (2001, p. 73) diz que “crenças são pessoais, contextuais, episódicas e têm origem nas nossas experiências, na cultura e no folclore (...) também podem ser internamente inconsistentes e contraditórias”. Sendo assim, elas são um dos fatores primordiais para o desenvolvimento humano, pois cada um possui as suas e se concretizam de maneiras distintas. A autora¹ também afirma que tanto as crenças quanto as expectativas geram bastantes influências no comportamento dos seres humanos.

Quando tratamos de crenças e expectativas no contexto da disciplina aplicada de ensino de línguas², a maneira como são construídas não é diferente. Silva (2022) afirma que no processo de ensino-aprendizagem, alunos e professores apresentam suas crenças, expectativas, conhecimentos, vivências e isso gera fortes influências nas condutas de ambos. As relações interpessoais que o ser humano enquanto estudante estabelece com os docentes que participaram da sua jornada acadêmica propicia a vivência de diversas experiências e, a partir delas, criam-se novas crenças e novas expectativas. Referindo-nos agora ao estudante de cursos universitários de licenciatura, a partir das relações interpessoais que tem com os professores que participam da formação inicial dele e com os colegas do curso, por exemplo, pode-se afirmar facilmente que serão construídos ao longo dos vários semestres letivos muitos pensamentos e ideais que de alguma maneira influirão no que se supõe que seja a meta desse estudante: ser professor. Barcelos (2007) defende que de fato existe uma relação entre as crenças e o ensino-aprendizagem de línguas, a qual se materializa quando os docentes se conscientizam de que é necessário compreender as ações e comportamentos dos aprendizes para saber mediar, por exemplo, o processo de aprendizagem do aprendiz frente ao desenvolvimento de fatores psicológicos (ansiedade, motivação, etc.).

Freire (1996, p. 12) afirma que, quando nos referimos à formação de professores, é necessário compreender que “ensinar não é transferir conhecimento, mas proporcionar

¹ *Ibid.*

² *Vide* ALMEIDA FILHO, 2020.

possibilidades para a sua produção e construção”. Dito de outra maneira, no contexto da educação os docentes devem proporcionar aos alunos subsídios para que construam conhecimento a partir de reflexões sobre o que ensinam e como ensinam. O autor (1996, p. 13) diz, ainda, que “quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender”, explicando, assim, a existência da perspectiva de uma relação entre aprender e ensinar e a relação dialética que existe entre esses termos. Sendo assim, para Freire o aprendiz possui a necessidade de ter autonomia, curiosidade e inquietude para aprender, uma vez que ele é o sujeito da construção do conhecimento, tendo como objetivo a capacidade para reunir ou produzir saberes, resolver situações-problemas e compreender o mundo.

Considerando, pois, que o próprio docente passou por um processo de formação para chegar a ser professor e que possui numerosas expectativas e crenças estabelecidas a partir de suas vivências em sua área de atuação e que essas passam por constantes mudanças, podemos afirmar que, igualmente, os discentes que são professores em formação também passam por esse processo e de alguma forma sofrem com a mudança de suas crenças e expectativas ao longo da caminhada acadêmica. Essas mudanças são fenômenos presentes nas ações do ser humano e são responsáveis por orientar os comportamentos dos indivíduos em suas tomadas de decisões e atividades, uma vez que, segundo Barcelos (2007), as ações e as crenças são influenciadas uma pela outra.

1.1 Justificativa

Como Trabalho de Conclusão de Curso, item obrigatório do currículo da licenciatura em espanhol da Universidade de Brasília, escolhemos pesquisar aspectos sobre crenças e expectativas quanto à docência por vários motivos. Entre eles está a nossa percepção quanto aos conteúdos ministrados nos componentes curriculares que integram a formação linguística, literária e didática do curso frente ao mundo real, no qual o ex-professor em formação desempenhará efetivamente todo o trabalho pedagógico.

Outro motivo é a nossa percepção quanto à experiência que vivenciamos nos vários semestres de graduação, na qual percebemos que muitos fatores influenciavam as constantes mudanças nas crenças e expectativas dos colegas do curso, inclusive a nossa: afetividade com os professores, as formas de ensinar de cada professor, a visita *in loco* à realidade das Instituições de Ensino reconhecidas pelo Ministério da Educação e as próprias atividades docentes vivenciadas nas disciplinas de estágio supervisionado.

Neste trabalho nos centramos nas influências que as disciplinas da formação didática da licenciatura em espanhol têm na construção contínua de crenças e expectativas sobre a docência do professor em formação no futuro, ou seja, a disciplina “Métodos de Ensino do Espanhol como Segunda Língua”, bem como a “Estágio Supervisionado em Espanhol 1” por ser a disciplina na qual a maioria dos licenciandos tem a primeira experiência docente. É na disciplina de estágio que o professor em formação passa a ter percepções distintas, pois experimenta uma nova realidade, e essas, muitas das vezes, geram transformações nas crenças e expectativas sobre ser professor de espanhol.

Outro motivo ainda, é a escassez de trabalhos acadêmicos voltados para a própria licenciatura em espanhol da Universidade de Brasília sobre aspectos de crenças e expectativas dos estudantes regularmente matriculados a respeito do objetivo-alvo dos alunos formados: atuar na área do ensino de espanhol.

1.2 Objetivos e perguntas de pesquisa

Esta pesquisa tem como objetivo constatar em que medida a realização das atividades de estágio na disciplina “Estágio Supervisionado em Espanhol 1” influem nas crenças e expectativas dos estudantes matriculados sobre ser professor de língua espanhola, antes, durante e depois de realizá-las. Entendam-se as referidas atividades de estágio como a prática docente no sentido de vivenciar a regência no ensino de espanhol e também a visita *in loco* às Instituições de Ensino reconhecidas pelo Ministério da Educação para observar aulas de língua espanhola. Como objetivos específicos temos: i) Identificar que crenças e expectativas possuem os estudantes matriculados na disciplina “Estágio Supervisionado em Espanhol 1” sobre serem professores de espanhol; ii) Investigar que influências a prática do ensino de espanhol e as observações de aulas causam nesses estudantes a respeito de suas crenças e expectativas sobre a docência e ser professor.

Para alcançar os objetivos anteriormente explicados, partimos das seguintes perguntas que nortearão o nosso estudo:

- a) Após terem iniciado a etapa da formação didática na disciplina “Métodos de Ensino do Espanhol como Segunda Língua”, que crenças e expectativas possuem os estudantes do “Estágio Supervisionado em Espanhol 1” de ser professor?
- b) De que maneira a vivência do ensino de espanhol, das observações de aulas de língua espanhola e da realização de práticas docentes (organização de diário de classe,

preparação de aulas, atividades e avaliações etc.) influenciam as crenças e expectativas dos estudantes nessa etapa de formação do curso de licenciatura em língua espanhola?

1.3 Organização do trabalho

Estruturamos este trabalho em cinco capítulos divididos da seguinte forma:

Neste primeiro capítulo tratamos sobre a introdução e contextualização do tema, acompanhados da justificativa para executar o estudo, bem como dos objetivos e perguntas de pesquisa.

No segundo capítulo apresentamos a metodologia adotada para a condução da pesquisa, bem como o contexto e participantes, os instrumentos e procedimentos para coleta e análise de dados, e, finalmente, algumas considerações éticas que nos acompanharam ao longo da pesquisa.

No terceiro capítulo discorremos sobre o embasamento teórico quanto aos conceitos de crenças (BARCELOS, 2001; 2004; 2006; 2007; ALMEIDA FILHO, 2022) e expectativas (GOMES; SOARES, 2013; BUSCACIO, 2017; HILA, 2014; SOARES, 2017), e faremos considerações sobre a formação do futuro profissional de línguas (FREIRE, 1996; MARQUES, 2001), segundo estudos publicados no âmbito da Ciência Aplicada da Linguagem (ALMEIDA FILHO, 2005, 2020).

No quarto capítulo procedemos à apresentação e análise dos dados obtidos, correlacionando-os aos instrumentos usados para coletá-los.

No capítulo final retratamos as considerações finais relacionadas às análises e reflexões, limitações do estudo e sugestões para futuras pesquisas.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo apresentamos a metodologia escolhida para conduzir esta pesquisa, assim como os procedimentos técnicos que foram considerados relevantes em cada etapa de realização. Também descrevemos o contexto de pesquisa, os participantes, os instrumentos e procedimentos de coleta e análise de dados; e um apanhado de algumas considerações éticas que nos acompanharam ao longo da pesquisa.

2.1 Método e natureza da pesquisa

Considerando que o estudante da licenciatura em espanhol que cumpre a etapa de estágio curricular obrigatório já tem bem definidas suas crenças e expectativas sobre ser professor, e que elas naturalmente podem sofrer mudanças durante as atividades de estágio, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa, na forma de um estudo de caso interpretativo.

A nossa escolha pelo método qualitativo se justifica pelo fato de o nosso propósito estar justamente na interpretação e na busca do significado da influência dos fenômenos que acontecem durante as atividades de estágio obrigatório, que impactam direta ou indiretamente no que pensam e esperam os professores-estagiários sobre o exercício da docência. E também porque nos servimos de múltiplas fontes de evidência para obter os dados (YIN, 2016). Quanto à natureza da pesquisa, o estudo de caso, acreditamos que seja o mais adequado para a execução deste estudo, dado que segundo Chizzotti (2006, p. 135-136), estudo de caso é um

Estudo que envolve a coleta sistemática de informações sobre uma pessoa particular, uma família, um evento, uma atividade ou, ainda, um conjunto de relações ou processo social para melhor conhecer como são ou como operam em um contexto real e, tendencialmente, visa auxiliar tomada de decisão, ou justificar intervenções, ou esclarecer porque elas foram implementadas ou tomadas e quais foram os resultados.

No que tange à classificação dessa natureza de pesquisa, para atingir os nossos objetivos, optamos pelo estudo de caso interpretativo, uma vez que não fizemos nenhum tipo de intervenção. E também porque esse tipo de estudo contém descrições ricas e densas e usam dados descritivos, o que implica que o pesquisador deverá coletar o máximo possível de informações sobre o problema investigado para analisar, interpretar ou teorizar sobre o fenômeno, em vez de apenas descrever o que foi observado ou relatado pelos pesquisados nas entrevistas (MERRIAM, 1998).

2.2 Contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida na Universidade de Brasília, no âmbito do Projeto Permanente de Extensão UnB Idiomas do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução. Esse projeto administra o Programa de Estágio Supervisionado em Espanhol (PESES), que tem relação direta com a disciplina “Estágio Supervisionado em Espanhol 1” do curso de Licenciatura em Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-americana.

A estrutura curricular do referido curso abarca a formação do graduando em três grandes blocos: i) a formação linguística; ii) a formação literária; e iii) a formação didática. Focaremos nesta última, dado que dois dos três componentes curriculares que a constituem exerceram influência em nossa investigação, a saber: “Métodos de Ensino do Espanhol como Segunda Língua” e “Estágio Supervisionado em Espanhol 1”.

Na disciplina “Métodos de Ensino do Espanhol como Segunda Língua” estudam-se teorias referentes à metodologia de ensino do espanhol em tópicos diversos como os fatores psicológicos (motivação, ansiedade, etc.), socioculturais (crenças, experiências de vida, cultura do aprender e do ensinar, etc.) e cognitivos na aprendizagem (estilos e estratégias de aprendizagem), a evolução dos métodos de ensino e o construto de abordagem. É nessa disciplina que os alunos começam a ter contato com ambientes reais de instrução do espanhol como língua estrangeira e preparam programas de curso, plano de aula e analisam manuais didáticos.

Na disciplina “Estágio Supervisionado em Espanhol 1”, com a qual tivemos vínculo direto para realizar esta pesquisa, ocorre uma continuação dos estudos realizados no componente curricular anteriormente mencionado e objetiva proporcionar aos professores-estagiários a vivência do dia a dia do ensino de espanhol como língua estrangeira. Os alunos matriculados nessa disciplina efetuam a observação de aulas em diferentes contextos (escola de idiomas, ensino médio, etc.) e executam a prática de atividades docentes no ensino de espanhol no âmbito do projeto de extensão da escola de idiomas vinculado à disciplina, ou seja, preparam um planejamento de curso, analisam e selecionam materiais didáticos, preparam aulas e atividades de avaliação, etc.

2.3 Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa são estudantes matriculados na disciplina “Estágio Supervisionado em Espanhol 1” no primeiro semestre letivo de 2023. Ao todo foram

matriculadas dezessete pessoas, porém somente onze se voluntariaram para participar da pesquisa.

Os onze estudantes têm idades variadas, a faixa etária está entre 20 e 55 anos de idade. A maioria está cursando a primeira graduação e já possuía conhecimento da língua quando começou o curso, porque se matriculou em curso de idiomas. Dos onze participantes, somente um realizou teste de proficiência em língua espanhola. Cada participante nesta pesquisa é identificado por um pseudônimo, conforme especificado no quadro abaixo:

| Participante | Idade | Primeiro curso de graduação? | Fez teste de proficiência? | Conhecimento prévio da língua | Ensino da língua |
|-----------------|---------|------------------------------|----------------------------|-------------------------------|------------------|
| Mamacita | 26 - 35 | não | não | sim | não |
| Lua | 20 - 25 | sim | não | não | sim |
| Andressa | 20 - 25 | sim | não | sim | sim |
| Rô | 36 - 45 | não | não | sim | não |
| Romina | 46 - 55 | não | sim | sim | não |
| Estela Maloni | 20 - 25 | sim | não | sim | não |
| Letícia | 20 - 25 | sim | não | sim | não |
| Flor | 26 - 35 | sim | não | sim | não |
| Luna | 20 - 25 | sim | não | sim | não |
| Carla | 20 - 25 | sim | não | sim | não |
| Fernanda Pessoa | 20 - 25 | sim | não | sim | não |

(Quadro nosso).

2.4 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Foram utilizados três instrumentos de coleta de dados com vistas a alcançar resultados mais consistentes no que se refere à interpretação e cruzamento dos dados obtidos. São eles: i) questionário misto; ii) entrevista de cunho narrativo; e iii) entrevista semiestruturada. Passemos à explicação de cada um.

2.4.1 Questionário misto

O questionário é uma das formas mais utilizadas para coleta de dados e uma das mais conhecidas. Marconi e Lakatos (2003, p. 201) explicam que o questionário é um instrumento de dados formado por uma série de perguntas, este propicia uma grande abrangência e uma rápida coleta de respostas.

Nesta pesquisa optamos pela utilização do questionário misto (também chamado de “semiaberto”), uma vez que nas palavras de Andrade (2010, p. 135), “a combinação de respostas de escolha múltipla com uma aberta tem a vantagem de oferecer maior número de informações, sem dificultar grandemente a tabulação”.

Para esta pesquisa preparamos o questionário na ferramenta Microsoft Forms e foi aplicado de forma remota. Ele tem 17 perguntas e está dividido em duas partes. A primeira parte contém 10 perguntas relacionadas ao perfil dos participantes. Já a segunda parte, está composta por 7 perguntas relacionadas às crenças, expectativas e percepções sobre a docência.

Com o objetivo de nos certificar que as perguntas eram de fácil compreensão e que não havia ambiguidade, realizamos duas aplicações-piloto. A primeira foi realizada em 05/04/2023 às 18h30min, na sala BSS-099/47 da IES, com a participante Mamacita; e a segunda aconteceu em 10/04/2023 às 18h30min, na sala BSS-118/47, com a participante Fernanda Pessoa.

Após as pilotagens verificamos que não houve nenhuma necessidade de fazer edições no questionário. Desta forma, aplicamos-o aos demais participantes no dia 14/04/2023, entre 8h e 10h da manhã, antes de o período das atividades de estágio começar.

2.4.2 Entrevista de cunho narrativo

As entrevistas de cunho narrativo passaram a existir após a década de 80, quando Fritz Schütze percebeu que os procedimentos qualitativos vigentes não conseguiam abarcar as complexidades sociais. Segundo Ravagnoli (2018) estas entrevistas têm como objetivo uma coleta de dados através das experiências vivenciadas pelos entrevistados sem que se tenha mediação. O pesquisador é responsável tão somente por direcionar o foco da narrativa, ou seja, dar o estímulo gerador e por incentivar uma narração que não foi elaborada.

Para que fosse alcançado nosso objetivo, próximo ao fim do período de visitas às Instituições de Ensino, pedimos que os participantes escrevessem sobre se as observações e a experiência de dar aula foram importantes para sua formação e se influenciaram em suas crenças e expectativas. Com o propósito de coletar as narrações, preparamos arquivos individuais na ferramenta Microsoft Word, os quais foram individualmente compartilhados com o correio eletrônico de cada um. Eles tiveram o prazo de oito dias para responderem, de 29/05 a 05/06/2023, e desta fase, apenas 05 pessoas participaram.

2.4.3 Entrevista semiestruturada

Um dos principais instrumentos de coleta das pesquisas qualitativas são as entrevistas. Marconi e Lakatos³ as classificam como um encontro entre duas pessoas onde uma delas tem como objetivo a obtenção de informações e, geralmente, é utilizada em investigações sociais. Andrade (2010, p. 131) explica que “uma entrevista pode ter como objetivos averiguar fatos ou

³ *Op. cit.* p. 195.

fenômenos; identificar opiniões sobre fatos ou fenômenos; (...) comparar a conduta de uma pessoa no presente e no passado, para deduzir seu comportamento futuro, etc.”

Para esta pesquisa escolhemos utilizar a entrevista semiestruturada (conhecida também como focalizada), uma vez que estas não são construídas de forma rígida, fornecendo, assim, mais liberdade para o entrevistado e o pesquisador, e que ocorra como uma conversa informal. Realizamos as entrevistas de forma remota e individual com os participantes que escreveram a entrevista narrativa, no período de 13/06/2023 a 27/06/2023, após o período de realização das atividades de estágio. Resumimos no quadro abaixo as etapas das entrevistas realizadas:

| Participante | Data - entrevista narrativa | Data - entrevista semiestruturada | Duração da entrevista | Local de realização |
|-----------------|-----------------------------|-----------------------------------|-----------------------|---------------------|
| Fernanda Pessoa | 05/06/2023 | 27/06/2023 | 35 minutos | Teams |
| Andressa | 02/06/2023 | 24/06/2023 | 35 minutos | Teams |
| Romina | 30/05/2023 | 13/06//2023 | 30 minutos | Teams |
| Carla | 30/05/2023 | 13/06/2023 | 25 minutos | Teams |
| Rô | 30/05/2023 | 13/06/2023 | 17 minutos | Teams |

(Quadro nosso)

2.5 Procedimentos para a análise de dados

A análise dos dados é parte fundamental da nossa pesquisa, uma vez que foi a partir dos dados que obtemos que extraímos sentido, não só para entender os próprios dados, mas também para alcançar os objetivos (geral e específicos) da pesquisa.

Para realizar a análise, servimo-nos da técnica de categorização e triangulação. De acordo com Bartelmebs (s. d.), a categorização de dados se refere à organização, separação, união e classificação deles para validar as respostas que encontraremos para respondermos às perguntas de pesquisa. Porém, André e Ludke⁴ (1986 *apud* BARTELMEBS, s. d., p. 3) afirmam que a categorização por si só não é suficiente, isto é, o pesquisador deve ir além das categorias para que possa abstrair dos dados saberes para o campo de pesquisa:

A categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações.

Por isso, a fim de dar rigor à análise, triangularemos os dados categorizados. Em termos gerais, Feuerschütte e Zappellini (2015) afirmam que a ação de triangular dados é o procedimento pelo qual o pesquisador combina diferentes métodos de coleta e análise de dados para consolidar conclusões sobre o que está sendo pesquisado. No caso deste estudo, a

⁴ ANDRÉ, M. E. D. A.; LUDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

triangulação se dará de maneira interpretativa dos dados coletados e da contextualização e reflexão sobre esses mesmos dados para entender o objeto de estudo da pesquisa e responder às perguntas que a norteiam.

2.6 Considerações éticas

Durante a condução da pesquisa, algumas atitudes éticas nos acompanharam, dado que conforme a concepção de autores como Prodanov e Freitas (2013), Silva e Lionço (2018) e Minayo (2021), a ética possui um significado que se refere à própria conduta do pesquisador e a postura que exerce para alcançar os seus objetivos e responder as perguntas de pesquisa.

Primeiramente, observamos a necessidade de solicitar formalmente uma autorização para conduzir esta pesquisa no PESES pelo envio de uma carta de apresentação assinada por nós e pelo docente orientador à coordenação do projeto, por meio da qual apresentamos brevemente a pesquisa constando os princípios éticos que serão aplicados. A coordenação respondeu a carta concedendo essa autorização. Em seguida, solicitamos aos participantes que lessem e assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e escolhessem um pseudônimo feminino para fins de identificação. Durante a realização da pesquisa, prezamos pelo bem-estar e privacidade de cada participante utilizando mecanismos que dificultam o acesso às informações prestadas: senhas, coleta de assinaturas eletrônicas por meio de processos sigilosos do sistema SEI da Universidade de Brasília, etc.

Finalmente, pouco antes da apresentação dos resultados finais à comissão examinadora da sessão de defesa pública, reafirmamos o compromisso científico que trata Leffa (2001), bem como Silva e Lionço (2018), no sentido de dar retorno aos participantes, uma vez que colaboraram voluntariamente para a realização desta pesquisa e, por conseguinte, são os maiores interessados em tomar conhecimento dos resultados. Optamos por fazer uma reunião virtual com todos para apresentar os resultados e, *a posteriori*, solicitamos que assinassem o termo de autorização de divulgação dos dados desta pesquisa, que será publicada na Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente da Universidade de Brasília.

Neste capítulo expusemos a metodologia adotada para conduzir a pesquisa e todos os processos pelos quais passamos para alcançar os nossos objetivos. No próximo capítulo trataremos sobre os estudos sobre crenças e expectativas realizados por investigadores da área, cujos conceitos e concepções serão refletidos direta ou indiretamente na análise dos dados obtidos.

CAPÍTULO 3 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo apresentamos o arcabouço teórico que norteia este trabalho. Explicaremos, primeiramente, o lugar do construto de crenças e expectativas no âmbito da disciplina aplicada “ensino de línguas”, pertencente à Ciência Aplicada da Linguagem, e, posteriormente, discutiremos aspectos sobre crenças e expectativas na formação do professor de línguas, já publicados em estudos de pesquisadores da área.

3.1 A área disciplinar da Ciência Aplicada da Linguagem na qual se situam as crenças e expectativas sobre ser professor de língua estrangeira

A Linguística Aplicada, nesta pesquisa definida como Ciência Aplicada da Linguagem (CAL)⁵, possui caráter multidisciplinar de produção de conhecimentos sobre fenômenos relacionados ao uso da linguagem em contextos sociais (BARBOZA et al., 2016). É multidisciplinar porque se divide em seis disciplinas autônomas e todas são de natureza aplicada: i) ensino de línguas; ii) tradução; iii) relações sociais mediadas pela linguagem; iv) patologias da linguagem; v) línguas estrangeiras aplicadas e secretariado executivo (línguas em contextos específicos); e vi) lexicografia. Este trabalho se centra na área aplicada de ensino de línguas e será nela, portanto, onde situaremos o construto de crenças e expectativas.

“Ensino de línguas” se trata, na realidade, do nome popular da área disciplinar aplicada autônoma de atuação profissional voltada à construção de conhecimentos baseados nos três processos principais dos quais se ocupa: a formação de professores de línguas estrangeiras (e de segundas línguas), a aquisição de línguas (segundas ou estrangeiras) e o próprio processo de ensino de línguas (ALMEIDA FILHO, 2022). Estamos de acordo com Almeida Filho⁶ (2015 *apud* ALMEIDA FILHO, 2020, p. 40) quando conceitua esta área disciplinar aplicada nos seguintes termos:

Ações organizadas de preparação de profissionais para o ensino sistemático de línguas no plano aplicado e caracterizadas por uma operação de materialidades do ensinar e aprender vividas por meio de planos de cursos, materiais, aulas e avaliação do desenvolvimento obtido, nessa ordem, visando o desenvolvimento de uma competência comunicativa na língua eleita que inclui uma nova cultura, aspectos culturais novos de uma mesma língua e os processos formativos para melhorar a qualidade dos profissionais, dos aprendizes e de eventuais terceiros agentes envolvidos e influentes.

⁵ Neste estudo preferimos substituir o termo “Linguística Aplicada” por “Ciência Aplicada da Linguagem” porque acreditamos que este cinge o significado de “aplicação dos saberes da Linguística” aos problemas nos quais a língua está presente e eleva o caráter científico deste campo do saber que contém suas próprias especificidades.

⁶ ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Quatro estações no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2. ed., 2015.

Nessa área, o ensino e a aprendizagem estão estritamente relacionados com as vivências e experiências de cada um dos agentes⁷, especialmente do docente e do discente, e possuem relação com as crenças e expectativas de cada um deles. A aprendizagem de idiomas, de acordo com Almeida Filho (2020), tem sido alvo de pesquisas ao longo dos anos, uma vez que tem se tornado importante a compreensão deste processo, do envolvimento do aluno na aprendizagem de idiomas e o que influencia esta aprendizagem. Desta forma, é necessário compreender que o estudante ao ingressar em um curso, seja de graduação ou de idiomas, ingressa juntamente com as suas crenças e expectativas.

Ao tratar sobre ensinar línguas é preciso compreender que o ensinar consiste em um constante desafio, pois o processo pode ser complexo e exige esforços do docente para que seja alcançado o objetivo da aprendizagem. Almeida Filho (2021) assegura que o ensinar uma língua está associado com a prática docente e a responsabilidade de um bom desempenho do papel como professor, independente da modalidade de ensino, porque é necessário que se tenha a procura por uma nova forma de ensinar, gerando, assim, uma maneira de se reinventar ao longo da sua prática. Desta forma, conseqüentemente, será possível alcançar um processo de aprendizagem eficaz e proporcionar um real conhecimento para o aprendiz, cujas crenças e expectativas serão construídas de acordo com a experiência que vivenciam no processo de aprendizagem de línguas. O ensino de línguas é uma das profissões mais antigas existentes, dado que nas palavras de Almeida Filho (2020), alguns estudiosos consideram que o seu primeiro registro tenha sido por volta de 50 séculos atrás. Ao longo da história mundial tem se registrado que o ensino de idiomas foi utilizado diversas vezes como item obrigatório e essencial para diversos objetivos, no contexto de guerra para que pudessem se comunicar com o inimigo, por exemplo. Sendo assim, foi gerada a necessidade de estudar mais sobre o uso da linguagem, para que se entendessem as situações reais para a aprendizagem dos alunos.

A partir desta necessidade, nasceu, aproximadamente nos anos 40 do século passado, após a guerra, os primeiros estudos na área da CAL através de uma disciplina voltada para o ensino de línguas. Estes estudos visavam entender sobre os processos de aprendizagem e tinham como objetivo principal estudar a língua em situações reais de comunicação, sobretudo nas comunicações cotidianas, tendo o seu foco as línguas estrangeiras. Muitas universidades europeias e norte-americanas somente instalaram disciplinas e estudos sobre a CAL após os

⁷ Entendemos os agentes como cada um dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de línguas. De acordo com Almeida Filho (2022), são três ao todo: os primeiros são os aprendizes, os segundos são os professores e os terceiros agentes são as outras pessoas e instituições que possuem influência direta ou indireta nesse processo, quais sejam: pais, diretores de escola, coordenador pedagógico, colegas na escola e universidade, autores de materiais didáticos, autores de documentos que regulam o ensino, etc.

anos 50, eles tinham como objetivo compreender melhor a aplicação da linguística ao ensino de idiomas (ALMEIDA FILHO, 2020).

Almeida Filho⁸ explica que a CAL chegou ao Brasil por volta dos anos 60, sendo utilizada somente como aplicação de alguma teoria da Linguística. Os primeiros estudos, brasileiros, relacionados à então área do conhecimento iniciaram somente a partir dos anos 90; e que muitos pesquisadores afirmam que a área vem se desenvolvendo e crescendo cada vez mais desde 1995. No início, muitos estudiosos se debruçaram em pesquisar sobre a análise formal, do significado e do uso em diversos contextos da linguagem. Hoje, grande parte das pesquisas, segundo o autor, relaciona-se com o ensino-aprendizagem de línguas, tendo como objetivo lidar com questões práticas da língua e das comunicações em contextos sociais e profissionais, principalmente dentro da sala de aula.

Com a evolução do ser humano e dos entendimentos sobre o ensino-aprendizagem, foi indispensável a realização de modificações de concepções para que houvesse uma melhoria no processo de aprendizagem dos alunos. Por esse motivo, foram desenvolvidas as disciplinas aplicadas citadas no início desta subseção, que têm como objetivo o estudo da prática da linguagem. Desta forma, Almeida Filho (2021) explica que a formação acadêmica para ensino-aprendizagem de idiomas com objetivo profissional, seja ele para trabalho, ofício ou de carreira profissional, não era realizada dessa forma, mas sim pela aplicação dos conhecimentos da Linguística. Porém, com a necessidade de estudar o uso da língua em contextos de práticas sociais, iniciou-se a transformação dos cursos de formação de professores. Discutiremos na próxima subseção a inserção e as influências que crenças e expectativas possuem no processo de formação do futuro professor de língua estrangeira.

3.2 Crenças e expectativas na formação do professor de língua estrangeira

Ao considerarmos que crenças e expectativas fazem parte do desenvolvimento dos seres humanos e que possuem relações com os comportamentos e ações de cada pessoa, ou seja, cada um tem as suas e estas são desenvolvidas de acordo com as experiências vividas, é necessário percebermos que na formação de futuros professores os comportamentos, as ações, crenças e expectativas são fatores importantes e não podem ser ignorados.

Barcelos (2001, p. 73) afirma que, com base na literatura da CAL, existe uma relação entre crenças e ações que fazem referência à maneira que as crenças influenciam na abordagem

⁸ *Ibid.*

dos alunos frente à aprendizagem. A autora⁹ explica que “a correlação entre crenças e comportamento certamente existe, mas ela depende de vários fatores como experiência anterior de aprendizagem dos alunos, abordagem de ensinar do professor, nível de proficiência, motivação e contexto”, ou seja, essa relação depende de todo o ambiente e experiências vivenciadas dentro e fora de sala de aula, sejam elas pelo professor ou pelo aluno, dado que, como afirma Barcelos (2006), o sistema cognitivo de ambos e suas crenças são compostos por seus contextos históricos, políticos e sociais. Sendo assim, o professor e o aluno recebem influências um do outro, já que “as crenças, necessidades e expectativas do aluno parecem ser um dos fatores que mais afetam a prática do professor e suas crenças e, talvez, a mudança em ambas” (BARCELOS, 2006, p. 29), podendo, assim, gerar uma mudança nas duas partes existentes nesta relação.

O conceito de crenças nas palavras de Barcelos (2004) é muito antigo, visto que ao começar a pensar, o homem passou a acreditar e expressar aquilo que crê. Dito de outra maneira, as crenças começaram a existir junto com o pensamento, uma vez que pensamentos geralmente têm relação com o que se acredita. A autora¹⁰ afirma ainda que “as crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca”. A partir disso, é possível entender como estas têm influências no dia a dia dos indivíduos e no comportamento que apresentam, levando em consideração que “uma das mais importantes características das crenças refere-se a sua influência no comportamento” (BARCELOS, 2001, p. 73). Na área de ensino de línguas, especialmente no âmbito da formação do professor, as crenças são entendidas de maneira semelhante. Almeida Filho (2022, p. 54), por exemplo, destaca que além de ser uma adesão a uma ideia tida como verdadeira ou válida, crenças são

uma categoria importante da competência implícita ou espontânea de professores e aprendentes da língua constituída de teorias informais pessoais, baseadas na experiência de cada indivíduo, que influenciam a maneira pela qual ele/ela age e se orienta no processo de ensinar e aprender língua(s).

Quanto ao conceito de expectativas, os pesquisadores da área o construíram de maneira semelhante ao de crenças, dado que tanto esta quanto aquela surgem de maneira parecida. Na concepção de Hila (2014), as expectativas são frutos de um processo que pode ser muitas vezes complexo e que está em construção; e sofrem mudanças por intervenções que vão desde as

⁹ *Ibid.*, p. 74

¹⁰ *Ibid.*, p. 132

influências geradas pelas pessoas até influências do próprio local de convivência. Gomes e Soares (2013, p. 781) aprofundam um pouco mais ao afirmarem que:

As expectativas são as predições que a pessoa faz em relação ao seu desempenho em um determinado contexto social para atender não só as suas necessidades como as do outro. As expectativas induzem a pessoa a selecionar suas ações dentre a variedade de repertórios de habilidades que possui para corresponder satisfatoriamente às demandas pessoais e sociais contextualizadas.

Dessa forma, os autores explicam que as expectativas também são responsáveis pelas ações do indivíduo e, em contextos de tomada de decisão, evidenciam-se as habilidades do indivíduo de avaliar qual seria a melhor para satisfazer as suas demandas pessoais e as de outrem. Gomes e Soares (2013) ressaltam, ainda, que os aprendizes podem ter expectativas distintas, ou seja, que não têm relação com os objetivos de todas as outras pessoas inseridas no mesmo contexto, mas sim com suas próprias, isto é, as expectativas dos estudantes que participam do mesmo curso podem ser as mesmas, porém cada um deles apresentam as suas próprias.

Ao levarmos em consideração que durante a formação acadêmica o discente está sob diversas influências, sobretudo dos professores, e que no decorrer deste período suas crenças, expectativas, ações e comportamentos passam por diversas mudanças, é necessário entender um pouco sobre estas. As mudanças, geralmente, ocorrem devido às dificuldades que enfrentam e ao desenvolvimento de diversos fatores, como por exemplo os psicológicos, tendo em vista que, com a relação existente entre o ensino-aprendizagem e os comportamentos, os estudantes são condicionados a experimentar transformações. Compartilhamos da visão de Gomes e Soares (2013, p. 781) quando afirmam que “o ingresso ao Ensino Superior elicia níveis elevados de expectativas relativas ao futuro e desafios com que os alunos irão se defrontar na universidade”, dado que, de fato, ao entrarem na universidade, eles apresentam expectativas grandes sobre o objetivo-meta do curso de graduação, e que, muitas vezes, são pouco realistas, já que se referem ao ambiente acadêmico, às relações com os colegas e professores, aos resultados que obterão após cursarem disciplinas, ao que enfrentam ao longo do curso sobre como será após a conclusão; e acabam encontrando dificuldades em como lidar e se adaptar com as circunstâncias exigidas no contexto acadêmico. Diante dessa situação, Gomes e Soares (2013, p. 781) discorrem que:

O universitário pode amoldar suas expectativas ou se frustrar, porém o resultado depende de recursos para seu ajuste ao novo contexto escolar. Na tentativa de obter resultados favoráveis no meio acadêmico, o aluno, ao permanecer na universidade, passa por transformações cognitivas, emocionais e comportamentais, desde a inserção na universidade até os períodos finais do curso. Para os estudantes, as mudanças acontecem e são reforçadas mutuamente, além disso, abrangem alterações tanto cognitivas e psicossociais como atitudes, valores e progresso moral.

Sendo assim, os estudantes universitários são condicionados a viverem ou experimentarem uma série de mudanças e essas podem estar atreladas tanto aos fatores citados por esses autores quanto às suas crenças e expectativas construídas principalmente ao longo da trajetória acadêmica.

Freire (1996) explica que, no que se refere à formação do professor, é preciso ter em mente que se trata de um processo que vai muito além de capacitar o futuro profissional no desenvolvimento e desempenho das suas destrezas, já que “se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar” (FREIRE, 1996, p. 16). O autor¹¹ afirma, ainda, que não tem como haver docência sem discência, porque docentes e discentes são agentes cuja atuação depende um do outro. Desta forma, no processo de formação os dois agentes, professor e aluno, estão estritamente relacionados e geram entre si mudanças através das influências que possuem. É importante mencionar também que a criticidade na formação do professor não pode estar longe do exercício da docência, visto que ser um professor crítico é estar aberto a uma mudança e à promoção da curiosidade:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica. (FREIRE, 1996, p. 24).

O futuro professor de língua estrangeira, ademais de curiosidades, apresenta ainda na formação inicial crenças e expectativas positivas sobre a futura profissão, principalmente quando imagina como serão suas experiências ainda como professor em formação e também quando obtiver o título de licenciado. Contudo, ao se depararem com a realidade dos que atuam na profissão de professor, seja por observações de aulas, visitas *in loco* à Instituições de Ensino ou mesmo pela prática docente, podem perceber que algumas das situações imaginadas não são a realidade que esperavam viver.

¹¹ *Ibid.*, p. 12

Marques (2001) explica que o ensino é uma das únicas profissões em que a própria prática conduz para a criação de um conhecimento específico e está relacionado com a ação, uma vez que somente pode ser adquirido através do contato que o estudante tem com a prática, visto que a prática se trata de um conhecimento pessoal e não sistemático, ou seja, para que o futuro professor tenha condições de construir a sua abordagem de ensino é necessário que este vivencie as práticas docentes e que estas práticas sejam conduzidas da melhor forma possível. Todavia, quando o educando chega ao final do curso, onde se depara com os estágios obrigatórios, aqui com ênfase principal no “Estágio Supervisionado em Espanhol 1”, a realidade e as experiências que são vivenciadas engendram fortes mudanças, em razão de que estes adquirem seu conhecimento específico a partir deste momento. Barcelos (2007, p. 115), afirma que as mudanças geram um abalo emocional e podem chegar a gerar incertezas, uma vez que os estudantes são condicionados a viverem uma transformação de suas concepções, crenças e expectativas, ao dizer que:

A mudança implica momentos de dúvida, de incerteza, de ambiguidade, já que deixamos algo conhecido para embarcarmos no desconhecido, e o desconhecido sempre gera incertezas. A mudança seria um momento de caos, pois abala nossas convicções mais profundas, verdades que até então acreditávamos serem inquestionáveis.

Barcelos¹² afirma, ainda, que, com relação à experiência, o professor tende a manter as crenças adquiridas de suas experiências enquanto aluno, porém tem mais facilidade de mudar as adquiridas em sua formação docente, dado que, muitas vezes, a sua experiência como aluno tem forte referência na sua como professor. Marques (2001, p. 77) diz que “o ensino de línguas foi descrito a partir das ações e comportamentos do professor em sala de aula e seu efeito sobre os alunos. Em outras palavras, o ensino de línguas era descrito em função do que os professores faziam em sala de aula”. A partir disso, concordamos com Barcelos (2007, p. 130) quando nos lembra que

Como professores e formadores de professores, devemos agir com cautela ao sugerir mudanças nas crenças de alunos, de professores em formação ou em serviço. É preciso antes conhecer a sua história de aprendizagem e de ensino e as emoções de todo esse processo, sem deixar, entretanto, de estimulá-los à criticidade necessária para o exercício da docência.

O professor de língua estrangeira, geralmente, tem sua formação em um contexto mais formal e tende a transmitir esta formação para seus alunos, já que ao entrar na Universidade, os futuros professores, ainda não apresentam uma forma de ensinar e aprender consolidadas, e

¹² *Ibid.* p. 125

acabam sendo influenciados por seus professores e mestres. Marques¹³ nos explica que “a educação em língua estrangeira geralmente ocorre em contextos formais de sala de aula, tais disposições e conhecimentos precisam abranger também as concepções de homem ou pessoa humana, de sala de aula e dos papéis desempenhados pelo professor e pelo aluno” porque os professores que estão no início de carreira costumam aplicar as práticas e formas de ensinar dos professores mais experientes, estes que muitas vezes participaram do seu processo de formação, sendo vistos como um modelo ideal a ser seguido pelo aluno-aprendiz. A autora alega, ainda, que os professores tendem a variar sua abordagem de ensino, uma vez que são guiados pela forma que aprenderam e passam a variar entre o conhecido e o desconhecido, já que “tendo como base a forma como foram ensinados e/ou suas experiências como aprendizes de língua estrangeira, os professores imprimem uma maneira de ensinar orientada por uma abordagem implícita e frequentemente não conhecida” (MARQUES, 2001, p. 49).

Dessa forma, é imprescindível compreender que a docência é uma tarefa com um papel social e que o professor precisa assumir uma postura que seja crítica sobre a sua conduta, para que, assim, consiga recuperar a essência de ser educador, visto que a sala de aula é um ambiente que nos permite aprender, refletir e compreender muitos fatores além do ensino de línguas, sejam essas as línguas maternas ou estrangeiras.

Consideramos que antes de finalizar esta subseção, é conveniente salientar que as salas de aulas devem ser ambientes abertos para uma compreensão das crenças, expectativas, características e comportamentos dos discentes, já que assim os futuros professores poderão aprender a pensar sobre a aprendizagem e fatores que estão inseridos neste processo, porque, como nos explica Barcelos (2007), é essencial que os futuros docentes tenham um local com a oportunidade de tomar consciência do que acreditam, sobretudo a respeito da linguagem, aprendizagem e ensino de línguas, uma vez que isso pode acabar influenciando na sua abordagem e identidade como professor de línguas.

Neste capítulo falamos da área da CAL dentro da qual este estudo foi desenvolvido, de diferentes concepções de o que é essa ciência desde o seu surgimento como um campo do saber e de aplicações dos conhecimentos da Linguística e das implicações que o ensinar e o aprender línguas têm no próprio processo de aprendizagem de um aprendiz e na atuação em campo do profissional de ensino de línguas. Além disso, expomos o papel e as influências que têm as crenças e expectativas na formação de um futuro profissional de línguas a partir de estudos desenvolvidos sobre esse tema.

¹³ *Ibid.*, p. 48

No próximo capítulo apresentaremos e discutiremos os dados obtidos durante a condução desta pesquisa, que se referem às respostas dadas pelos participantes quando da execução dos procedimentos de coleta de dados. Veremos como se reflete o arcabouço teórico norteador deste trabalho nos dados obtidos, as conclusões que chegamos e outros tópicos que consideramos necessários para que alcancemos os nossos objetivos de pesquisa.

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DE DADOS

Apresentamos neste capítulo a análise dos dados obtidos nas etapas de coleta, seguindo os procedimentos descritos no capítulo metodológico deste trabalho.

Para melhor organizar o capítulo, dividimos-o em duas grandes partes. Na primeira analisamos as crenças e expectativas que os alunos matriculados na disciplina “Estágio Supervisionado em Espanhol 1” apresentam sobre ser professor de espanhol. E na segunda, buscamos tratar das influências que as atividades do estágio obrigatório exercem nas crenças e expectativas dos alunos.

4.1 Crenças e expectativas dos participantes da pesquisa sobre ser docente de língua espanhola

Com o objetivo de realizar uma análise preliminar das crenças e expectativas dos participantes, perguntamos qual seria o motivo de terem escolhido cursar a licenciatura em espanhol. Os participantes ao responderem, expuseram díspares explicações. Dos 11 participantes, 03 disseram que decidiram cursá-la com o objetivo de aprofundar os estudos, 06 disseram que o decidiram por terem se apaixonado pela língua e pela cultura, e, por fim, 02 responderam que resolveram cursá-la porque não tinham nota suficiente para ingressar em outro curso. Sendo um curso de licenciatura o contexto de realização deste estudo, esse posicionamento inicialmente causa preocupação, uma vez que se espera que os profissionais graduados em cursos de licenciatura *a priori* atuem como docentes.

A escolha por esse curso, conforme interpretamos durante as fases de coleta de dados, se deu por vários motivos, mas não para atuar como docente de língua espanhola. Entre os vários, citamos o gosto por programas de televisão e canções que fizeram parte da infância ou da adolescência dos participantes. A partir disso, analisaremos os dados obtidos sobre crenças e expectativas sobre ser professor de espanhol pela categorização em dois grandes grupos, a saber: i) percepções alteradas ao longo da graduação; ii) inspiração em professores.

4.1.1 Percepções alteradas ao longo da graduação

Esta pesquisa foi conduzida com integrantes de um curso de licenciatura, ou seja, com graduandos cuja formação os qualifica para atuarem como docentes. Todavia, ao realizar a coleta de dados, perguntamos se pretendiam ser professores e identificamos que alguns não têm esse objetivo imediato:

Por hobby, por gostar do idioma. Porém, não tenho me dedicado tanto. E não pretendo ser professora. [...] Não acho que tenho didática. (Questionário, Rô)

Imediatamente após a formatura não, mas no médio prazo talvez. No momento trabalho em período integral. No futuro, dependendo das circunstâncias, quem sabe... (Questionário, Romina)

Inicialmente esse posicionamento pode causar uma certa preocupação, pois toda a estrutura curricular se baseia na formação de futuros professores de língua estrangeira, neste caso de língua espanhola. Porém ao serem questionados novamente, após terem começado a dar aulas, se pretendiam ser professores, foi possível perceber que se tem uma certa insegurança e um entendimento de que não são capazes de exercer a profissão.

Tendo em vista as definições de crenças e expectativas apresentadas na fundamentação teórica, entendemos que as vivências são relevantes e determinantes. Todos os seres humanos apresentam diferentes percepções sobre como ocorrem acontecimentos e momentos, como eles os afetam e como que estes são importantes, as experiências vivenciadas ao longo do estágio é um exemplo disso.

No que tange às crenças e expectativas que os participantes poderiam ou não apresentar sobre ser professor, realizamos diferentes perguntas no intuito de perceber quais seriam e como que estas se apresentam em cada uma. Durante os diversos momentos de coletas de dados, foi possível compreender que os participantes demonstravam percepções que foram alteradas devido às experiências vivenciadas dentro do processo de estágio.

Os participantes apresentaram diversas noções sobre o trabalho do professor e as crenças e expectativas que tinham para a escolha do curso. Além de entenderem que possuem uma vocação para a profissão, apresentam opiniões sobre diferentes assuntos referentes ao dia a dia de professores, sendo possível acreditar que possuem uma certa compreensão de alguns dos aspectos que afligem os professores diariamente. Isto se torna perceptível quando a participante Luna justifica os motivos que a levaram a eleger o curso, conseguimos ver as percepções da participante sobre a profissão e a educação, e como ela quer ser ao longo de sua carreira:

eu sempre quis ser professora. Ensinar é tão gratificante. Sei que essa profissão não é valorizada no Brasil, mas eu quero ser uma boa professora para os meus alunos independente de qualquer coisa. É com a educação que se transforma o mundo e eu quero fazer parte disso. (Questionário, Luna)

Todavia, ao longo do curso de graduação as crenças e expectativas dos alunos são alteradas e muitos enfrentam dificuldades durante o processo de formação, tal como a falta de ânimo, a falta de incentivo (familiar, financeiro etc.), as burocracias acadêmicas, entre outros abalos emocionais; são fatores que corroboram para o aparecimento da vontade de desistir ou

da sensação de incapacidade. A participante Flor relata este fato ao responder uma das perguntas do questionário:

Durante a graduação tive muitas dúvidas se seguiria a vida de professora, mas no decorrer do curso a vontade de atuar na área aumentou e hoje tenho vontade de seguir. (Questionário, Flor)

Durante a graduação, muitas vezes, passa-se por diversos desafios e tem-se a necessidade de adaptar-se ao novo contexto em que se está inserido. A adaptação nem sempre é fácil e, geralmente, faz com que surjam diferentes dúvidas, pois, os alunos que estão matriculados no curso percebem que não é como imaginavam. A Universidade, por sua vez, é um ambiente que proporciona à comunidade diversas realidades e contextos, que modificam as convicções dos estudantes em diversos âmbitos, sobretudo quando nos referimos às suas crenças e expectativas.

Ao serem questionados do que esperavam da disciplina de estágio, os participantes apresentaram diversas expectativas. Grande parte deles falou que sua expectativa era que essa disciplina pudesse ser decisiva para sua tomada de decisão, que fosse uma ótima oportunidade de superar as inseguranças e que fosse um momento de se aprimorar:

Espero despertar meu espírito docente, aperfeiçoar a prática de ensino e aplicar o conhecimento adquirido durante os anos de estudo na graduação, também espero superar a insegurança que tanto reprime o conhecimento e a fluidez das ideias. (Questionário, Mamacita)

Espero que eu possa aprender e ensinar muitas coisas, aproveitar toda a experiência profissional, ainda que seja sem nenhuma experiência. Me ajudará muito a definir o caminho que quero seguir, fazer meu perfil dentro da profissão, constatar minhas dificuldades e deficiências e procurar aprimorar e especializar cada vez mais. (Questionário, Fernanda Pessoa)

Vivenciar a docência, aprimorar o domínio da língua espanhola e planejar aulas didáticas para os alunos. (Questionário, Carla)

Espero aprender a me desenvolver e saber como posso dar aula e nas dificuldades saber o que posso melhorar para me tornar uma boa profissional no futuro. (Questionário, Estela Malone)

Espero que me ajude nesse processo de ser professora, afinal, eu realmente darei aula e estarei em contato com alunos. Vou obter muita experiência com esse processo e sei que a utilizarei futuramente. (Questionário, Luna)

Poder ensinar a língua de fato, pois na escola onde trabalho os alunos e as metodologias estão focadas nos vestibulares, não na língua em si. (Questionário, Andressa)

Ainda neste questionamento, alguns dos participantes apresentaram inseguranças, dúvidas e percepções negativas sobre a matéria e sobre dar aulas:

Estou ao mesmo tempo muito animada, mas também com medo. Espero ter muitos progressos, que seja uma disciplina que traga muita vivência e experiências. E por fim, que ajuda muito nessa reta final da graduação, para me formar e tornar uma ótima professora. (Questionário, Letícia)

Muito trabalho, sofrimento, sangue, suor e lágrimas, mas também muito aprendizado. Acredito que no final vai ser gratificante (assim espero!). (Questionário, Romina)

Eu espero conseguir lidar com os alunos, adquirir experiência para minha vida acadêmica, mas principalmente ser uma boa professora, em que os alunos possam se sentir seguros para tirar dúvidas, aprender de verdade, resumindo... ser um P1 da vida, sabe? (Questionário, Flor)¹⁴

Após a triangulação dos dados, percebemos que os participantes possuíam diversas crenças e expectativas sobre a disciplina de “Estágio Supervisionado em Espanhol 1”, principalmente referente à importância desta para sua formação e ao quanto esta é necessária para terem as respostas para as suas dúvidas e questionamentos sobre ser professor.

4.1.2 Inspiração em professores

O último fator que destacamos que contribuiu para que houvesse mudanças no posicionamento inicial dos participantes é a inspiração em professores que passaram por suas vidas, ou seja, elas os têm como referências que justificam as crenças que têm sobre a docência.

Com o intuito de analisar a visão que os participantes têm sobre ser professor, perguntamos o que seria um bom professor e um professor ruim. Após a triangulação dos dados, identificamos que as crenças mais recorrentes sobre um professor bom têm a ver com estar atualizado quanto às inovações, utilizar metodologias ativas, ser organizado, contextualizar o ensino para a realidade dos alunos, ter um bom domínio da língua, conhecimento das variedades linguísticas, ter empatia pelos alunos, ter prazer por ensinar, despertar interesse dos alunos, estar disposto a explicar diversas vezes e, por fim, estimular a participação dos alunos por meio de atividades interativas.

Quanto às crenças sobre o que seria um professor ruim, a maioria dos participantes afirmou que seria aquele que não possui didática, não trata bem os alunos, passa muitas provas, não promove a participação, não estuda e não se atualiza, não busca bons materiais, não é acessível, não tem organização, dá aulas de forma robotizada, não possui domínio da língua, faz o seu trabalho somente por obrigação e não gosta do que faz, restringe os alunos a somente uma variedade da língua espanhola (a sua), não possui organização, não foca no conteúdo, não

¹⁴ De acordo com as normas de transcrição, adaptadas do sistema Jefferson (LORDER e JUNG, 2008), usamos “P” para identificar o professor de quem os participantes falavam nas entrevistas. Como foram vários, atribuímos a cada um um número, formando a sequência P1, P2, P3, etc. O sinal [...] significa omissão de informações que consideramos irrelevantes para a citação.

considera as especificidades e as múltiplas realidades de seus alunos e não aceita questionamentos e não está disposto a aperfeiçoar o próprio conhecimento.

A partir dessas crenças dos participantes, verificamos que há indícios de terem professores como fontes de inspiração, o que se confirmou durante as entrevistas:

Só para falar dos do semestre atual, a P2 [...], ela super inteligente, super cuidadosa ao transmitir o conteúdo, [...] a P5, eu estou gostando demais assim, [...], que também é super dedicada, empolgada com o que faz. E a P3 que está sendo uma surpresa para mim [...], está sendo super atenciosa, sem contar que ela é nativa e tal. Agora uma inspiração direta, é o P1, essa coisa da aula participativa, de colocar o pessoal para se movimentar, para falar. Eu acho que acaba moldando muito nossas aulas e buscando lá atrás assim eu tive professores bons também [...] (Entrevista semiestruturada, Romina)

Olha, acho que todo mundo tem um professor, não é possível, sabe? Acho que os professores são motivados por outros professores ou por falta de professores que eles querem ser. Eu, graças a Deus, fui motivada. Eu lembro que estava no CIL, tinha 12 anos de idade, no CIL do Gama [...] é ela a minha inspiração. (Entrevista semiestruturada, Andressa)

No CILT [...] eu tive ótimos professores, mas teve uma que me marcou bastante, que foi a P6, eu tenho contato com ela até hoje. Eu lembro de uma atitude muito nobre que ela teve comigo, eu tive uma grande crise de ansiedade e não consegui fazer a redação no dia, eu chorei muito, até na frente dela, e ela foi bastante receptível. [...] (Entrevista semiestruturada, Carla)

Ao longo do curso, da minha vida acadêmica sempre teve um professor interessante, aqueles professores que têm muita bagagem, da qual me admiro bastante, por exemplo, estou tendo um professor esse semestre, P7 [...]. Esses professores [...] que entram em sala e dão um banho de conhecimento, esses professores sempre me chamam muita atenção [...] Como uma forma mais didática e interessante de dar aula, não muito mecanizada, utilizando vários recursos seria o P1. O P1 demonstrou isso nas aulas de [...] do semestre passado [...] sempre tem vários professores que você vai lembrando ao longo da sua vida acadêmica que vai compondo a sua forma. (Entrevista semiestruturada, Rô)

P1. Eu não tive aula com P3, mas, assim, pela forma que ela faz as aulas acontecerem, por exemplo, a metodologia [...] eu e a menina que eu faço dupla, a gente se inspira mais neles, porque cada professor tem um tipo de metodologia, não é? Sabe, tipo, não sei. Você já teve aula com P1? A diferença dele para P4, por exemplo. P4, você fica tipo querendo dormir, aula do P1 não, tipo a aula mais despojada e tudo mais, ele é amigo dos alunos, não é? Então, tipo, eu vejo mais essa parte de você levar mais ele pra um lado mais amigável dos alunos do que ser aquela coisa séria. Você sentou ali, é conteúdo, conteúdo, conteúdo, conteúdo atrás de conteúdo sempre tem que ter [...] aquela amizade assim, mas com os alunos, né? Não amizade assim pro lado pessoal, mas aquela coisa assim diferente na sala de aula, entendeu? E P8 também. P8 é tipo, velho, eu tenho um amor por aquela professora. Desde quando entrei, nossa senhora, é a minha primeira professora do coração. (Entrevista semiestruturada, Fernanda Pessoa)

Em cada um dos relatos é possível compreender as diversas razões que as levaram a escolher e a ter os professores citados como inspiração para a sua vida profissional.

Ao começar a dar aulas, observamos que os participantes tiveram muitas experiências e estas foram responsáveis por gerar algumas mudanças em algumas das suas crenças e

expectativas, principalmente no que se refere às suas percepções como professoras. Na entrevista de cunho narrativo e na entrevista semiestruturada, os participantes apresentaram algumas dessas mudanças:

Essa experiência prévia que estamos adquirindo nos mostra o que de veras é ser um docente, o que é estar em pé por horas e ainda assim sair satisfeito com o resultado. E, claro, acredito que é um separador de águas poder passar por essa situação, porque nos faz descobrir se queremos ou não seguir com essa profissão. E, no meu caso, tive o prazer de confirmar que nasci para isso. (Entrevista de cunho narrativo, Andressa)

Entrei no curso como uma segunda graduação, apenas para aprender melhor a língua espanhola, e de repente tudo ficou muito sério. Mas não estou pensando lá adiante. Por enquanto quero apenas fazer bem o estágio, um dia de cada vez. Só de uma coisa tenho certeza: ser professor é ao mesmo tempo difícil e gratificante. (Entrevista de cunho narrativo, Romina)

É única a experiência de dar aulas, tenho aprendido que preciso revisar sempre o conteúdo que vou ministrar, por mais que eu saiba, é sempre mais uma oportunidade de aprender e revisar. Pude observar de perto como o professor tem o dever de ser organizado, preparar aulas e principalmente estar preparado para tirar as dúvidas dos alunos. Não importa se eu sei o conteúdo, tenho que ensinar meus alunos e me adequar melhor para que eles possam aprender da melhor forma. (Entrevista de cunho narrativo, Carla)

[...] Esta questão de dar aula não é uma coisa, hoje, que me atrai muito não, até pelo fato de ser muito trabalhoso. E profissionalmente falando, questão de valores, de reconhecimento pela própria sociedade, professor hoje em dia sofre um pouco, né? Mas assim, eu tenho duas coisas. A primeira seria de que eu não vejo por causa dessa visão do professor hoje. E uma outra questão, que seria mais pessoal, [...] talvez eu estar falando isso pelo fato de ainda me sentir insegura, até mesmo porque eu estou no primeiro estágio agora, pode ser um pouco de insegurança da minha parte de falar assim ‘ eu não quero dar aula’. Pode ser até que daqui para o final do ano pode ser que mude, quando passar pelo estágio 2. [...] mas a experiência está sendo muito boa [...] (Entrevista semiestruturada, Rô).

Após examinar as respostas dos participantes, conseguimos constatar algumas mudanças nas suas crenças e expectativas, principalmente no que se refere à percepção do papel e trabalho do professor. Constatamos, também, após o cruzamento dos dados, que houve mudança significativa na crença sobre a carga de trabalho de professores, que era tida pelos participantes como pequena e fácil. Porém, ao vivenciarem as atividades do estágio obrigatório, tal como comentaremos na próxima subseção, os participantes tomaram conhecimento de que o trabalho docente é muito mais do que imaginavam.

4.2 Influências das atividades do estágio obrigatório nas crenças e expectativas dos participantes sobre ser professor

Nesta subseção comentamos sobre as atividades de estágio e como elas influenciam os participantes quanto às crenças e expectativas que eles possuem sobre ser professor. Para

melhor organização, esta subseção está dividida em dois grandes grupos, a saber: i) visitas *in loco* às Instituições de Ensino para observar aulas; ii) planejamento de curso e regência de aulas.

4.2.1 Visitas *in loco* às Instituições de Ensino para observar aulas

As visitas *in loco* às Instituições de Ensino permitem uma compreensão maior da realidade cotidiana não só de professores como também das próprias Instituições.

Para entender a visão dos participantes sobre a primeira visita realizada para observar aulas, atividade levada a cabo na disciplina “Métodos de Ensino do Espanhol como Segunda Língua”, pedimos que os participantes escolhessem uma palavra que descrevesse essa experiência e a justificassem. Elas escolheram diversas palavras, grande parte foram palavras positivas:

Muito boa. Porque foram experiências positivas de contato com a realidade de ensino do idioma espanhol no DF (Questionário, Rô)

Enriquecedor. Fazer observações me deu mais bagagem para entender que cada professor tem sua forma de ministrar suas aulas, sendo assim, observei que cada professor tem a sua individualidade para ensinar um mesmo conteúdo, só que de maneiras distintas. (Questionário, Carla)

Animadora. Vi que acredito ter condições de ensinar para uma turma de nível básico e gostei da dinâmica de aula da professora. (Questionário, Romina)

Inspiração. Porque vi como funcionam outros ambientes que usam o espanhol como ensino. (Questionário, Andressa)

Péssima. Porque fui à escola observar uma aula e achei péssimo o ensino. O espanhol nas escolas públicas não é valorizado, aulas horríveis somente o básico do básico e mal ensinado. (Questionário, Fernanda Pessoa)

Depreendemos dessas respostas que os participantes tiveram uma autêntica percepção da realidade tanto das Instituições quanto dos professores de espanhol, uma vez que elas ressaltam a importância dessa atividade como um fator de influência em suas crenças sobre ser professor. Expressam boas expectativas quanto à docência quando afirmam acreditar que conseguem ensinar para uma turma de nível básico. Apenas uma participante expressou expectativa negativa quanto à realidade do ensino de espanhol.

Na disciplina de “Estágio Supervisionado em Espanhol 1” os alunos matriculados necessitam cumprir 20 horas de observações. Quando o período de realização dessa atividade estava próximo ao fim, indagamos os participantes sobre a experiência que tiveram e chegamos à conclusão de que além de terem aprendido mais sobre as práticas docentes, mais uma vez suas crenças foram modificadas, assim como as suas expectativas sobre a docência:

É uma parte importante, pois vejo como se desenvolvem as interações entre professores, alunos e conteúdos e de que forma elas podem contribuir com a minha formação. Ao longo das observações estou aprendendo muito, pego ideias e até mesmo aplico nas minhas aulas. Tudo é questão de prática e conhecimento. (Entrevista de cunho narrativo, Fernanda Pessoa)

Acredito que a observação de aulas foi e é imprescindível para as novas percepções de um professor em formação. Minha experiência como observadora [...] foi muito edificante, porque eu pude ver que um professor, se assim quiser, pode fazer uma aula [...] ficar interessante e eficiente. Com isso, inspirei-me na P9 e levei a mesma força para o estágio obrigatório [...]. (Entrevista de cunho narrativo, Andressa)

Nas observações tive a sorte de ver as aulas de uma excelente professora, que segue uma metodologia mais tradicional, é verdade, mas é muito dedicada, tem ótima didática e isso se refletiu no clima sempre positivo das aulas. Deu para ver um pouco o quanto é difícil ser professor de espanhol, especialmente por conta das variantes, mas também da proximidade do português, que faz os alunos quererem falar quase o tempo todo em português, principalmente nos níveis iniciais. (Entrevista de cunho narrativo, Romina)

Fiquei muito animada quando observei aulas [...], pude constatar que devo ter muita paciência em responder todas as dúvidas dos alunos e ver que cada aluno tem a sua particularidade e forma de aprender. Mas acredito que não vou conseguir abordar todas as demandas dos meus futuros alunos. Por mais que a educação seja desvalorizada, não penso em desistir de ser professora. (Entrevista de cunho narrativo, Carla)

Sobre as observações do professor, em minha experiência não tive dificuldades. O professor que recebeu, foi muito tranquilo, solícito. No final das observações eu e outro aluno o presentamos com caixa de bombons, afinal ele foi muito simpático conosco. O professor em si, em conversas após uma das aulas, mostrou-se cansado de dar aulas e tem outros planos futuros. Isso é perceptível, devido a quantidades de trabalho que um professor de línguas tem na escola. Porém, suas aulas foram proveitosas [...] (Entrevista de cunho narrativo, Rô)

Depois de analisar as respostas dos participantes, podemos perceber que eles expõem diversas percepções sobre as visitas *in loco* que realizaram, falam dos aprendizados obtidos referentes às formas de aplicação de conteúdos, coisas que puderam constatar e o quanto essas são importantes para o processo de formação. Desta forma, atestamos que houve uma mudança nas crenças e expectativas, uma vez que os participantes identificam estas como essenciais para suas experiências como professoras, os relatos apresentados são distintos e as suas compreensões se tornaram diferentes da primeira.

4.2.2 Planejamento de curso e regência de aulas

As demais atividades da disciplina, também, podem ser responsáveis pela alteração das crenças e expectativas dos alunos, pois é através delas que colocam em prática tudo aquilo que aprenderam ao longo do curso, o que observaram e acreditam ser a melhor forma de se preparar e ministrar aulas.

A grande maioria dos participantes da pesquisa afirma que nunca esteve envolvida em um processo formal de instrução da língua espanhola na função de docente, razão pela qual algumas tiveram muitas dúvidas sobre como realizar as atividades de práticas docentes em sala de aula. Constatamos que algumas demonstraram nos primeiros momentos inseguranças que desencadearam um choque de emoções. A participante Fernanda Pessoa, por exemplo, relata que o início do seu período de regência foi marcado por crise de ansiedade, motivada, segundo ela, por ter se sentido insegura para atuar como professora-estagiária:

Na primeira aula tive crise de ansiedade, foi muito estranho, nunca estive diante de pessoas entre 16 e 44 anos esperando-me passar conhecimentos. Por mais que tenha planejado aula, saber do que será feito no primeiro dia foi super desafiador, ver as pessoas te olhando, julgando, me passou essa impressão ruim e me veio a crise de ansiedade. Logo, no decorrer das outras aulas fui me familiarizando com os alunos, me sentindo à vontade e coloquei na minha cabeça que sou maior que as coisas negativas que vem na mente. (Entrevista de cunho narrativo, Fernanda Pessoa)

É evidente que este primeiro contato pode causar um pouco de desconforto e até mesmo fazer com que o professor-estagiário se sinta julgado e inseguro por estar a frente de ter tantas pessoas esperando por ele, uma vez que, normalmente, não se têm experiências anteriores de ministrações de aulas. Contudo, isso pode ser uma situação passageira, pois, com o passar das aulas o professor-estagiário tende a se acostumar com a sua posição de professor, perdendo, assim, sua insegurança e se sente mais à vontade de estar ali.

A existência de uma importância na realização das atividades docentes não pode ser questionada, pois estas são responsáveis por preparar os alunos para a sua futura profissão. Para entender como que os participantes viam as atividades exercidas na disciplina, elas foram questionadas de que forma as atividades do estágio têm contribuído no seu processo de formação:

Eu acho que elaborar a aula é complicado, e outra coisa também que eu passei perrengue no começo foi tirar a dúvida do aluno. Às vezes, a gente prepara a aula [...] aí o aluno pergunta uma coisa totalmente aleatória [...] você tem que estar preparado para tirar as dúvidas dos alunos [...] Reflexão é como, como eu estou como eu estou diante do aluno, e o que isso está acrescentando na minha vida acadêmica. Eu acho que todas atividades, mas assim o principal elaborar aula, sabe os materiais, para mim está sendo essencial, porque até antes eu não tinha muito contato. Não sabia, até porque até agora eu não peguei disciplinas de didática fundamental, eu não tenho muito contato com essas leis, essas coisas assim. [...] (Entrevista semiestruturada, Carla)

Eu fiquei muito aliviada ontem, não foi nem sabendo do estágio, foi no outro projeto que é o pibid. Que nunca dá certo, mas se tivessem me dito antes, no começo, no primeiro dia de estágio, já ficaria aliviada porque você percebe que os planos não dão certo. Eles estão ali para te mediar, e aí você ter uma pequena noção. Mas acho que é justamente por isso que essas tarefas são necessárias. [...] Me fez ter outra visão [...] É complicado, é uma experiência meio assim [...] Só que ela é muito necessária, a gente percebe assim que ela é doida, que ela é difícil, só que é muito necessário fazer tudo isso [...] Então foi bom, foi bom ter essa pressão que exerceu frutos bons, sabe? Me inspirou muito, me inspirou muito. [...] (Entrevista semiestruturada, Andressa)

Contribui bastante, é como eu disse é um conhecimento novo, uma nova área, novo conhecimento que se abre. Consigo ter um pouco mais de noção, seria isso. Que contribui, contribui [...] até o momento não está me encantando muito não pela docência, por exemplo, uma coisa muito pessoal, não tem esse encantamento todo pela docência, mas ao mesmo tempo pelo fato de eu estar muito empenhada por estar fazendo as aulas e estar dando as aulas e coisa e tal, eu estou me enxergando em um outro papel, que é interessante, que é uma nova descoberta pessoal minha. E influência, influencia sim, influencia bastante. Da minha parte pode ser uma, talvez, crítica demais quanto ao meu desempenho no espanhol, [...] uma crítica talvez exagerada de estar pensando que estou muito ruim e não estou tão ruim assim, então, assim, aquela insegurança de principiante que pode ocorrer com qualquer um de nós em uma situação dessa e é isso. [...] (Entrevista semiestruturada, Rô)

Cara, eu acho que, tipo, o estágio [...] é algo, assim, que você sai dali sabendo se é isso que você quer na sua vida ou não. Então, eu acho que se a gente formasse e não tivesse um estágio, ia ser muito estranho, mas é no estágio que [...] a gente adquire uma experiência que será relevante, né? Para nossa carreira profissional. Porque na parte teórica ali, você vê muita coisa, só que você precisa da prática para tirar conclusões, colocar as coisas em prática, né? Principalmente esse negócio de metodologia [...] eu sempre ficava curiosa. [...] (Entrevista semiestruturada, Fernanda Pessoa)

Como podemos observar, alguns participantes apresentaram em seus relatos as dificuldades que enfrentaram ao longo do período de estágio. Porém, é possível perceber que elas compartilham do entendimento de como essas atividades têm contribuído positivamente para sua formação e desenvolvimento do papel docente. É possível constatar também que os participantes ainda expressam inseguranças e informações de como estão se sentindo com relação à docência.

Por fim, incentivamos que os participantes refletissem sobre como a regência em sala de aula têm influenciado as suas crenças e expectativas sobre ser professor. Os dados que obtivemos foram diversificados quanto ao conteúdo das respostas:

Eu acho que vai influenciar muito futuramente, até no estágio 2 [...] Porque a gente está tendo a experiência mesmo de planejar material, planejar as aulas, planejar até os conteúdos. [...] Para mim vai influenciar bastante, porque é igual o contexto, são diferentes pessoas, é cada pessoa tem seu processo de aprendizado [...] (Entrevista semiestruturada, Carla)

Eu acho que a experiência de ter realmente alunos interessados te motiva e as observações devem perceber que você também vai ter outros contextos. Outra coisa muito interessante que me motivou, mas que ao mesmo tempo me deixou frustrada, [...] vários pensamentos numa sala só. [...] Então acho que ajudou a gente começar a respeitar essa pluralidade [...] A outra coisa, ajudou a analisar melhor os materiais. [...] Então isso era uma coisa que eu não precisava prestar atenção, até na escola, onde eu trabalho, porque lá é assim, os meninos focadíssimos em vestibular. [...] Então, são pequenas coisas que a gente vai pegando assim. Você fala, 'eu vou ter um texto diferentes, vontades diferentes, idades diferentes, muita coisa diferente', só que eu estou aqui. Se eu estou para educar, eu tenho que saber me moldar, sabe? E eu acredito que no estágio 2 você vai estar muito mais consolidado, ou seja, não vai ter mais frustração. Vai ter só um entendimento de não é isso. Eu já sei que vão ter pessoas assim, então está tudo bem, sabe? [...] (Entrevista semiestruturada, Andressa)

Acho que fez muita diferença, porque lá no começo [...] é preparar aula, é não sei o quê, não sei o quê, mas as matérias são uma trabalhadeira. É mais trabalho do que eu imaginava, mas você trabalha pensando que tem pessoas que estão lá esperando você. [...] Eu acho que isso é a parte uma, é o que pra mim, mais mudou. e quanto ao curso, acho que um apoio assim precisam. Já P3, né? Que está cuidando da gente. Ela trabalha muito para que a coisa ande, né? Para que a coisa tenha qualidade, não é? Ela se envolve em cada etapa do processo, assim, desde melhorar a qualidade da nossa prova, né? Ela lê, sugere tudo. Até questões administrativas lá com burocracia da UnB Idiomas, né? Então isso também é muito legal. Assim a gente se sente grato ao mesmo tempo, mais responsável. [...] (Entrevista semiestruturada, Romina)

Sim, influenciou de várias formas, de várias maneiras o meu dia a dia. Olha uma coisa que eu não tinha dimensão do trabalho do professor, a minha dimensão do trabalho do professor em si era muito pouca. A questão de ter que elaborar prova, de corrigir provas, de estar sempre fazendo plano de aula, de estar fazendo relatório, de estar fazendo todas as demandas do estágio, por exemplo, é muita coisa, e então, assim eu não tinha essa dimensão, sabia que era trabalho, mas não tanto, entende? [...] Influência. Na verdade é uma informação nova, um desafio novo que estou vivendo no estágio, então, é um mundo novo que se abre, antes eu tinha pouca informação e hoje eu tenho uma informação mais interessante. [...] (Entrevista semiestruturada, Rô)

Eu acho fantástico. Dinâmica a gente sempre faz [...] Então, a gente varia assim, coisas mais interessantes tipo de metodologia, né? É mais comunicação, assim, para eles irem, é falar as coisas. [...] Quando a gente inventa alguma coisa assim, que é de atividade lúdica, eles amam melhor do que aquela aula maçante. Então, pela metodologia, metodologia que o professor escolhe, te dá mais ânimo também porque você vê ali os alunos interagindo com você, você vendo que os alunos estão gostando da aula. Aí te dá um gás, entendeu? É melhor do que você chegar lá, e tipo, não tem um retorno dos alunos [...] (Entrevista semiestruturada, Fernanda Pessoa)

Após examinar as respostas dos participantes, conseguimos constatar que elas apresentam inúmeras crenças e expectativas referentes à disciplina de “Estágio Supervisionado em Espanhol 2”, pois para a grande parte esta será uma disciplina onde terão a possibilidade de vivenciar uma nova experiência com características parecidas e sem frustrações. Constatamos, também, após o cruzamento dos dados, que mesmo com frustrações mencionadas os participantes mostraram quais as influências que receberam nesta fase de primeira experiência docente. Falam sobre as novas concepções que adquiriram referente à preparação das aulas e como lidar com algumas situações do dia a dia. O ponto em comum em todos os relatos é a positividade que sentem em relação a seguir desenvolvendo a didática e as competências do professor de línguas para serem bons professores de língua espanhola.

Todos os participantes experimentaram influências e transformações pelas atividades desempenhadas ao longo do estágio que serviram como meio para discernir se realmente querem ser professores de espanhol, bem como para construir a forma que desejam trabalhar enquanto profissionais. Essas influências e transformações, de acordo com os dados obtidos, proporcionaram-lhes vivenciar experiências de grande valia, uma vez que tiveram suas crenças transformadas positivamente sobre ser professores de espanhol, assim como as suas expectativas graças ao contato com a realidade da execução do trabalho docente, apesar dos problemas que esses profissionais ainda enfrentam no cotidiano do local de trabalho.

Neste capítulo apresentamos os dados, bem como os resultados obtidos com esta pesquisa, guiando-nos pelas categorizações realizadas e pelo cruzamento dos dados que orientaram qualitativamente a análise. No próximo capítulo, o qual encerrará este trabalho, utilizamos os resultados obtidos para responder às perguntas de pesquisa.

CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste último capítulo nos dedicamos a responder às perguntas que nortearam todo o processo descrito neste trabalho. Ademais, comentamos sobre as contribuições deste estudo para a formação de professores, em seguida discorremos sobre as dificuldades que encontramos para a condução da pesquisa e, finalmente, sugerimos rumos futuros para os estudos sobre crenças e expectativas de estudantes de cursos de licenciatura.

5.1 As perguntas de pesquisa

A presente pesquisa teve como objetivo constatar de que forma a realização das atividades da disciplina “Estágio Supervisionado em Espanhol 1” influenciam nas nas crenças e expectativas dos estudantes sobre ser professor de língua espanhola, por meio das respostas às seguintes perguntas:

- a) Após terem iniciado a etapa da formação didática na disciplina “Métodos de Ensino do Espanhol como Segunda Língua”, que crenças e expectativas possuem os estudantes do “Estágio Supervisionado em Espanhol 1” a respeito de ser professor?
- b) De que maneira a vivência do ensino de espanhol, das observações de aulas de língua espanhola e da realização de práticas docentes (organização de diário de classe, preparação de aulas, atividades e avaliações etc.) influenciam as crenças e expectativas dos estudantes nessa etapa de formação do curso de licenciatura em língua espanhola?

Neste trabalho conseguimos perceber que as diversas crenças e expectativas que os seres humanos apresentam ao longo da sua vida contêm fatores importantes e relevantes para o desenvolvimento, uma vez que elas estão estritamente relacionadas aos comportamentos e ações. Desta forma, foi possível observar que, durante a realização da pesquisa, os participantes expressaram as suas crenças e expectativas em diversos âmbitos.

No que se refere às crenças e expectativas dos participantes sobre ser professor, constatamos que essas foram construídas baseadas em diferentes momentos, sendo eles, geralmente, do início da graduação ou da sua vida acadêmica até chegarem à disciplina de “Estágio Supervisionado em Espanhol 1”. Para muitos dos participantes, ao iniciarem a disciplina, existiam grandes expectativas, principalmente, referente às indecisões e dúvidas sobre quererem ou não serem professores. Porém, ao longo das atividades docentes puderam

perceber o que realmente queriam e o que verdadeiramente é ser professor. Desta forma, eles começaram a se verem exercendo a profissão um dia.

O processo de mudança no que pensavam os participantes quanto ao exercício da docência também teve influência das experiências vivenciadas sobre a vida docente ao longo da disciplina e na graduação como um todo. A influência de professores que para os participantes são inspiração para o exercício da profissão igualmente teve um papel muito relevante no processo de construção e/ou mudança nas crenças e expectativas de cada um, dado que foi a partir da experiência que tiveram com eles que levaram a cabo as práticas das atividades docentes. Também constatamos que devido a esses professores, houve quem esclarecesse que pretende, sim, exercer a profissão após a formatura.

Assim, identificamos que as crenças e expectativas sobre ser professor de espanhol apresentadas pelos participantes são: é um trabalho difícil e gratificante ao mesmo tempo, muito trabalhoso, é uma profissão que não tem muito reconhecimento por parte da sociedade, eles têm o dever de ser organizados, preparar aulas e estar preparados para esclarecer as dúvidas dos alunos. Também é necessário que o professor esteja atualizado quanto às inovações, utilize metodologias ativas, contextualize o ensino para a realidade dos alunos, tenha um bom domínio da língua, conhecimento das variedades linguísticas, empatia pelos alunos, tenha prazer por ensinar, despertar o interesse dos alunos e que esteja disposto a estimular a participação dos alunos por meio de atividades interativas.

Por fim, com este estudo percebemos, ainda, que existe uma forte influência exercida pelas atividades de prática docente, observações e a vivência do ensino de espanhol, uma vez que, são alguns dos fatores responsáveis pela mudança das crenças e expectativas dos professores-estagiários. Convém destacar que essas três grandes atividades proporcionam a possibilidade de novas visões aos alunos, dado que através destas os professores-estagiários adquirem novos conhecimentos, conhecem novas perspectivas, conseguem discernir se realmente desejam ou não ser professores e descobrem como pretendem realizar o trabalho docente no dia a dia, fazendo com que haja uma transformação significativa em suas crenças e expectativas.

5.2 Contribuições do estudo

O presente estudo se propôs a compreender como as atividades exercidas ao longo da disciplina “Estágio Supervisionado em Espanhol 1” podem influenciar as crenças e expectativas dos estudantes matriculados sobre serem professores de espanhol.

Por meio dos resultados obtidos, constatamos que as atividades exercidas na disciplina de estágio exercem uma grande influência nas crenças e expectativas dos alunos, pois através delas, eles vivenciam novas experiências e assim adquirem uma maior compreensão e conhecimento sobre a docência e entendem o que é ser professor de espanhol por meio da prática e realização das atividades.

Assim, afirmamos que este estudo contribuiu valiosamente para o aprimoramento da qualidade dos programas de disciplinas de estágio supervisionado em espanhol, que, a propósito, na IES onde conduzimos toda a pesquisa sofrem constantes melhorias, assim como para a reflexão do processo de formação de professores de língua espanhola como um todo.

5.3 Limitações da pesquisa

Uma das limitações para a realização desta pesquisa, sobretudo para a coleta de dados, foi, principalmente, a questão do tempo de coleta dos dados, uma vez que tivemos algumas dificuldades para contatar os participantes na segunda e terceira fase da coleta de dados, tendo em vista que foram realizadas de forma remota. Além disso, acreditamos que alguns dos participantes não se sentiram totalmente seguros para se expressarem ao responder algumas das perguntas.

Outra dificuldade que tivemos foi a escassez de bibliografias sobre crenças e expectativas, no âmbito da Ciência Aplicada da Linguagem, que tivesse como foco pesquisas realizadas no estágio supervisionado de cursos de licenciatura.

5.4 Sugestões de pesquisas futuras

Para realização de pesquisas futuras relacionadas à formação de professores de espanhol como língua estrangeira e voltadas para as crenças e expectativas, sugerimos que sejam realizadas pesquisas em diferentes etapas do processo de formação do professor de língua espanhola com o objetivo de compreender de forma precisa como as crenças e expectativas dos estudantes se modificam ao longo da formação inicial. Sugerimos também investigações relacionadas aos programas de estágio supervisionado em espanhol para explorar aspectos de crenças no próprio processo de ensino de línguas, tal como a construção de uma abordagem de ensino e os perfis de competências dos professores em formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Fundamentos da Ciência Aplicada da Linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores. 2020.

_____. **Léxico vital da área de ensino de línguas na perspectiva da Ciência Aplicada da Linguagem**. Produção acadêmica, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, 2022.

_____. **Linguística Aplicada: ensino de línguas e comunicação**. Campinas, SP: Pontes Editores e Arte Língua, 2005.

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 10 . ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2010.

BARCELOS, A. M. F. **Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da Arte**. Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v.1, n.1, p. 71- 92, 2001.

_____. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas**. Linguagem & Ensino, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004

_____. **Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas**. In: Barcelos, A. M.F. & Vieira-Abrahão. M.H. (orgs). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. (p. 15-42). Campinas: Pontes, 2006. p. 15-42

_____. **Reflexões acerca da mudança de crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas**. Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v. 7, n. 2, 2007.

BARBOZA, S. N. O.; TENO, N. A. C.; COSTA, N. S. A. A Linguística Aplicada e investigação científica: considerações teóricas para o ensino dos multiletramentos. **Revista Letra Capital**, v. 1, n. 2, jul./dez. 2016, p. 118-139.

BARTELMEBS, R. C. Analisando os dados na pesquisa qualitativa. **Metodologias de estudos e pesquisas em educação III**, [S. l.], [n. p.], [s. d.]. Disponível em: <http://www.sabercom.furg.br/bitstream/1/1453/1/Texto_analise.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2023.

BUSCÁCIO, R. C. Z.; SOARES, A. B. **Expectativas sobre o desenvolvimento da carreira em estudantes universitários**. Revista Brasileira de Orientação Profissional, [S. l.], ano 1, p. 69-79, 1 jun. 2017. DOI <http://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2017v18n1p69>. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v18n1/07.pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2023.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

FEUERSCHÜTTE, S. G.; ZAPPELLINI, M. B. O uso da triangulação na pesquisa científica brasileira em Administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**. v. 16, n. 2. 2015, p. 214-273. Disponível em: <<https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/238/183>>. Acesso em 17 fev. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <<https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2023.

GOMES, G.; SOARES, A. B. **Inteligência, habilidades sociais e expectativas acadêmicas no desempenho de estudantes universitários**. *Psicol. Reflex. Crit.* 2013, vol.26, n.4, pp.780-789. ISSN 0102-7972. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722013000400019>.

LEFFA, V. J. **A Linguística Aplicada e seu compromisso com a sociedade**. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Belo Horizonte: UFMG, 2001. Disponível em: <https://leffa.pro.br/textos/trabalhos/la_sociedade.pdf>. Acesso em 16 fev. 2023.

LORDER, L.; JUNG, N. M. (Org.) **Fala-em-interação social: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

MARQUES, E. A. **Crenças e pressupostos que fundamentam a abordagem de ensinar língua estrangeira (espanhol) em um curso de licenciatura**. Orientadora: Ana Mariza Benedetti. 2001. Tese (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio do Preto, 2001. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93921/marques_ea_me_sjrp_prot.pdf?sequence=1> . Acesso em: 8 maio 2023.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: EDITORA ATLAS S.A, 2003.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: ossey-Bass Publishers, 1998.

MINAYO, M. C. S. Ética das pesquisas qualitativas segundo suas características. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [s. l.], v. 9, n. 22, p. 521-539, 2021. Disponível em: <<https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/506/290>>. Acesso em 10 fev. 2023.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAVAGNOLI, N. C. S. R. A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística Aplicada. **Revista The Especialist**, São Paulo, v. 39, n. 3, 2018. DOI <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2018v39i3a2>. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/34195/27433>>. Acesso em: 3 jun. 2023.

SILVA, E. Q.; LIONÇO, T. Cuidados éticos na pesquisa social: entre normas e reflexões críticas. **Amazônica: revista de Antropologia**, [s. l.], v. 10, n. 2, p. 588-609, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/amazonica/article/view/6519>>. Acesso em: 10 fev. 2023.

SILVA, K. A. da. **Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Lingüística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro**. *Linguagem & Ensino*, [s. l.], v. 10, ed. 1, 2007. DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.15210/RLE.V10I1.15657](https://doi.org/10.15210/RLE.V10I1.15657). Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15657>> . Acesso em: 10 abr. 2023

SILVA, R. C. de A. **Crenças e expectativas acerca da aprendizagem colaborativa de línguas estrangeiras no Teletandem**. *Revista X*, Curitiba/ PR, v. 17, ed. 3, p. 929-949, out. 2022. DOI <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v17i3.85120>. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/85120>> . Acesso em: 10 abr. 2023.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICE A - Carta à Coordenadora do projeto

Carta à Coordenadora do Projeto

Brasília, 05 de abril de 2023.

Senhora Coordenadora,

Sou discente regularmente matriculada no curso de Licenciatura em Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-americana. Curso o último semestre de graduação e estou fazendo o meu Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Crenças e expectativas dos estudantes do estágio supervisionado sobre ser professor de espanhol”, sob a orientação do Prof. Lic. Antonio Luiz da Silva Junior. A pesquisa é qualitativa e tem como natureza o estudo de caso interpretativo, e tem como objetivo constatar em que medida a realização das atividades de estágio na disciplina “Estágio Supervisionado em Espanhol 1” influem nas crenças e expectativas dos estudantes matriculados sobre ser professor de língua espanhola.

Assim, considerando as questões éticas que acompanharão a minha pesquisa, tais como a tramitação de documentos para a minha interação no projeto _____ e a manifestação formal da coordenação do referido projeto, solicito a sua autorização para executar a pesquisa tendo como participantes os estudantes matriculados na disciplina “Estágio Supervisionado em Espanhol 1” no semestre letivo 2023.1 da _____.

Coloco-me à disposição para prestar quaisquer esclarecimentos.

Respeitosamente,

Laura da Silva Alarcão Carneiro

À Sra. _____.

Coordenadora do Projeto _____ do

_____ da _____

BRASÍLIA (DF)

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar voluntariamente da pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso em Espanhol intitulada _____, de responsabilidade de Laura da Silva Alarcão Carneiro, estudante de graduação em Letras - Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-americana, da Universidade de Brasília, e de Antonio Luiz da Silva Junior, professor orientador. O objetivo desta pesquisa é constatar em que medida a realização das atividades de estágio na disciplina “Estágio Supervisionado em Espanhol 1” influem nas crenças e expectativas dos estudantes matriculados sobre ser professor de língua espanhola. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como os resultados obtidos durante a fase de coleta de dados ficarão sob a guarda do(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de aplicação de questionário, produção de narrativas escritas e/ou orais e a realização de entrevistas guiadas e/ou semiestruturadas. A sua participação se dará durante a aplicação desses instrumentos de pesquisa e não implica em nenhum risco.

Como a sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício, você é livre para recusar-se a participar, retirar o seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone _____ ou pelo e-mail _____.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos ao participante na forma de um trabalho monográfico a ser publicado no Repositório Institucional de Produções Intelectuais Discentes da Universidade de Brasília.

Este documento será assinado eletronicamente, de maneira que estará disponível a todo tempo **somente** para a equipe de pesquisa e para o(a) participante.

Brasília (DF), _____ de abril de 2023.

Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisadora

Assinatura do(a) professor orientador

APÊNDICE C - Questionário semiaberto

1. Qual a sua idade?
 20 a 25 anos
 26 a 35 anos
 36 a 45 anos
 46 a 55 anos
 56 ou mais anos
2. Qual pseudônimo você gostaria que fosse usado na pesquisa? (Escolha um pseudônimo feminino)
3. Esta é a sua primeira graduação?
 Sim
 Não
4. Em qual período (semestre) você se encontra na graduação?
 6º período/ semestre
 7º período/ semestre
 8º período/ semestre
 9º período/ semestre
 Não sei/ Outro
5. Você tinha algum conhecimento da língua espanhola antes de começar o curso?
 Sim
 Não
6. Como você aprendeu espanhol?
7. Você realizou algum exame de proficiência? Se sim, qual? Para qual nível?
8. Por que você escolheu cursar Letras Espanhol?
9. Você pretende atuar como professor depois que se formar? Por quê?
10. Com base nas visitas *in loco* que você fez a uma das Instituições de Ensino do DF para observar aulas, como requisito para concluir a disciplina "Métodos de Ensino do Espanhol como Segunda Língua", descreva em uma palavra a sua experiência.
11. Por que você escolheu esta palavra?
12. Para você, quais seriam as características de um bom professor de espanhol? E de um professor de espanhol ruim?
13. Você ensinou alguma língua estrangeira que não seja o espanhol? Se sim, qual e por quanto tempo?

14. Você ensinou ou ensina espanhol? Se sim, em que contexto (aula particular, escola de idiomas, outro) e por quanto tempo?
15. O que você espera da disciplina “Estágio Supervisionado em Espanhol 1”?
16. Como você acredita que a experiência da disciplina de estágio vai ajudá-lo(a) na formação docente?
17. Você começou a observar as 20h de aulas de espanhol? Se sim, onde está observando? Quantas aulas observou?

APÊNDICE D - Comando para entrevista de cunho narrativo

Caro(a) aluno(a),

Gostaria de agradecer, mais uma vez, pela sua colaboração e participação nesta pesquisa que tem por objetivo a coleta de dados necessários para a elaboração do meu TCC, cujo tema é:

_____.

Para dar seguimento à pesquisa, convido-o(a) a pensar sobre as visitas que fez este semestre a uma Instituição de Ensino de Línguas e a regência em sala de aula. Durante as observações de aula somos colocados a refletir sobre vários fatores do cotidiano de um professor frente a nossa formação. Pensando nisso, reflexione e escreva um pequeno texto sobre a experiência de dar aulas e de observar aulas, sua importância para formação acadêmica e sobre como estas influenciam em suas crenças e expectativas sobre a profissão de ser professor.

APÊNDICE E - Entrevista semiestruturada

1. Depois de ter tido experiências em diferentes contextos de ensino de espanhol, você ainda se vê dando aula?
2. Você se inspira em algum professor que tem ou já teve para atuar como docente quando se formar? (EXTRA: então agora para você o que é um professor bom e um professor ruim?)
3. Agora que você está na reta final do estágio 1, pensando em todas as experiências que você teve até agora como professor em formação, você realmente quer se tornar professor de espanhol? Por quê?
4. Quanto às atividades docentes que você tem feito no estágio 1, de que maneira elas influenciaram nas suas expectativas sobre ser professor?
5. Em que medida / De que maneira o estágio 1 está contribuindo para a sua formação?

APÊNDICE F - Termo de autorização de publicação dos dados da pesquisa**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PUBLICAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA**

Eu, _____,
CPF _____, estou ciente do teor dos dados utilizados e resultados obtidos no Trabalho de Conclusão de Curso da estudante Laura da Silva Alarcão Carneiro, intitulado “Crenças e expectativas dos estudantes do estágio supervisionado sobre ser professor de espanhol”, e AUTORIZO o uso deles para fins de apresentação em sessão de defesa pública a ser realizada em 25 de julho de 2023. Fica ainda autorizada a publicação do referido Trabalho de Conclusão de Curso na Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente da Universidade de Brasília e a sua apresentação em eventos acadêmicos, sempre que se sigam os princípios éticos que acompanharam todo o percurso da pesquisa.

Este termo será assinado eletronicamente, de forma a estar disponível somente para o(a) participante e para a equipe de pesquisa.

Brasília (DF), _____ de julho de 2023.

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Assinatura da aluna pesquisadora

Assinatura do professor orientador

ANEXO A - Memorando de autorização de condução da pesquisa no projeto

Em 05 de abril de 2023.

Memorando nº 001/2023

Para: Laura da Silva Alarcão Carneiro

Assunto: Autorização para condução de pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso em Espanhol no projeto _____..

Prezada Laura da Silva Alarcão Carneiro,

Informo que está autorizada a condução da sua pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso em Espanhol com os estudantes matriculados na disciplina “Estágio Supervisionado em Espanhol 1” este semestre. Esses estudantes realizarão as atividades de estágio no Projeto _____ no período de 29/04/2023 a 08/07/2023.

Estou à disposição para organizar junto a você e seu orientador uma sessão com os estudantes para que tenham conhecimento da pesquisa e participem nas etapas de coleta de dados.

Atenciosamente,

Assinatura da coordenação do projeto