


CRENÇAS, MEMÓRIAS E DIALOGISMOS NA NARRATIVA DE UM APRENDIZ DE PROFESSOR DE ESPANHOL-LÍNGUA ADICIONAL (E-LA) EM FORMAÇÃO INICIAL

BELIEFS, MEMORIES, AND DIALOGISMS IN THE NARRATIVE OF A STUDANT OF AN ADDITIONAL SPANISH LANGUAGE (EAL) TEACHER IN INITIAL TRAINING

CREENCIAS, MEMORIAS Y DIALOGISMOS EN LA NARRATIVA DE UN APRENDIZA DE PROFESOR DE ESPAÑOL LENGUA ADICIONAL (E-LA) EN FORMACIÓN INICIAL

 Felipe Dias de Albuquerque¹

 Déborah Letícia Ferreira de Sousa²

1. Bacharel em Administração de Empresas (UNINASSAU), Pós-Graduado em MBA de Gestão de Pessoas e Psicologia Organizacional (UNICORP), Licenciando em Letras-Espanhol (UEPB), Pós-Graduando em Linguística Aplicada e Ensino (Centro Universitário FAVENI). Membro do grupo de pesquisas TECLIN – Tecnologias, Culturas e Linguagens e do Círculo de Bakhtin em Diálogo, cadastrados no DGP do CNPq. Membro da APEEPB (Associação de Professores de Espanhol do Estado da Paraíba). E-mail: feelipeamaiia@gmail.com
2. Mestranda em Linguagem e Ensino (PPGLE/UFCG), Pós-Graduada em o Círculo de Bakhtin em Diálogo: linguagem, cultura e sociedade (FAUSP), Licenciada em Letras-Espanhol (UEPB). Membro do grupo de pesquisa O Círculo de Bakhtin em Diálogo DGP-CNPq/UEPB. E-mail: dlfsousa4@gmail.com

ABSTRACT: In this article, we will present a narrative that analyzes the beliefs, dialogisms, and memories that permeate the (re)construction of the identity of a Spanish teacher in initial formation. Therefore, this research is affiliated with Applied Linguistics (AL). We commence with the retrieval and writing of scenes from my life story, highlighting the formative trajectory in and through the Spanish language. Subsequently, we engage in reflective readings to build the theoretical foundation, following the suggested methodology of narrative research, guided by a qualitative-ethnographic literature review. This work provides a panoramic understanding of some beliefs and experiences with the language. With the aim of granting the teacher in training an opportunity for critical reflection on their historicity, beliefs, memories, and intuitions that led to the choice of Spanish as an additional language, weaving articulations of the learner's path. This allowed the identification of dialogical influences, potential, and challenges presented in this journey of constructing the 'teacher self'.

Keywords: Narrative. Beliefs; Trajectory; Formation; Spanish as an Additional Language.

RESUMO: Neste artigo, apresentaremos uma narrativa que analisa as crenças, os dialogismos e as memórias que permeiam a (re)construção da identidade do professor de língua espanhola em formação inicial. Dessa maneira, essa pesquisa se filia à Linguística Aplicada (LA). Iniciamos com o resgate e o registro de cenas da minha história de vida, ressaltando a trajetória formativa na e pela língua espanhola. Na sequência, efetuamos leituras reflexivas para a construção da fundamentação teórica, – conforme a metodologia sugerida pela pesquisa narrativa – orientada por uma revisão bibliográfica de cunho qualitativo-etnográfico. Este trabalho apresenta uma compreensão panorâmica de algumas das crenças e experiências com o idioma. Objetivando conceder, ao professor em formação, uma oportunidade de reflexão crítica acerca de sua historicidade, crenças, memórias, e intuições que se faz permitir a escolha da língua espanhola como língua adicional, tecendo articulações do trajeto de aprendiz, o que nos permitiu identificar as influências dialógicas, as potencialidades e as dificuldades apresentadas nesse trajeto de construção do “eu professor”.

Palavras-chave: Narrativa; Crenças; Trajetória; Formação; Espanhol-Língua Adicional.

RESUMEN: En este artículo presentaremos una narrativa que analiza las creencias, dialogismos y los recuerdos que permean la (re)construcción de la identidad del profesor de español en formación inicial. Por lo tanto, esta investigación está afiliada a Lingüística Aplicada (LA). Comenzamos con el rescate y la escritura de escenas de mi historia de vida, destacando la trayectoria formativa en y por el idioma español. Luego, realizamos lecturas reflexivas para construir la base teórica, de acuerdo con la metodología sugerida de investigación narrativa, guiados por una revisión bibliográfica cualitativo-etnográfico. Este trabajo presenta una comprensión panorámica de algunas de las creencias y experiencias con el idioma. Con el objetivo de otorgarle al docente en formación, una oportunidad de reflexión crítica sobre su historicidad, creencias, recuerdos e intuiciones que permitieron la elección del español como lengua adicional, tejiendo articulaciones del camino del aprendiz, lo que permitió identificar las influencias dialógicas, el potencial y las dificultades que presenta este camino de construcción ‘yo docente’.

Palabras-clave: Narrativa; Creencias; Trayectoria; Formación; Español-Lengua Adicional.

Recebido em: 24/10/2023
Aprovado em: 20/11/2023



Todo o conteúdo deste periódico está licenciado com uma licença Creative Commons (CC BY-NC-ND 4.0 Internacional), exceto onde está indicado o contrário.

Introdução

No que se refere ao complexo e dialógico contexto de ensino- aprendizagem, Díaz (2011) apresenta que “a aprendizagem se produz não somente pelo intelecto; ela é uma expressão completa da pessoa que aprende a história na qual aparece de forma simbólico-emocional como aspecto central da motivação desse processo”. A partir desta citação e, considerando os complexos dialógicos que influenciam o sujeito em sua aquisição cognitiva, apresentaremos uma narrativa baseada em relatos vivenciados por um aprendiz de professor em formação. Deste modo, a escolha desse tema de pesquisa se ampara, principalmente na Linguística Aplicada (LA), aliada às contribuições dialógicas da construção narrativas na formação de professores na futura prática profissional. Sobretudo, Barcelos (2007) argumenta que se torna fundamental a relação de trocas de experiências já que à medida que interagimos com o meio social, passamos a modificar as nossas ações, de quem somos, ao mesmo tempo sendo modificados por elas.

Sendo assim, o pesquisador destaca que essas modificações influenciam no desenvolvimento e nas ressignificações de crenças, permitindo a interação ao contexto educacional, visão também apresentada por Souza (2014):

Uma vez terminada a formação inicial propiciada pelo curso de graduação, as crenças continuarão influenciando sua atuação profissional durante toda a sua trajetória e permearão suas possíveis ações como professor, coordenador, elaborador de testes oficiais, programas de ensino, material didático e políticas públicas para o ensino de línguas, dentre outras (Souza, 2014, p. 34).

Sob essa ótica, tecemos contribuições com o fomento das dialogias no desenvolvimento profissional do professor aprendiz, ao analisar os acontecimentos e as interações que o cercam em todos os sentidos, seja na execução do ensino, na escolha de um tema, na aplicabilidade de suas metodologias, atividades e dentre outros elementos. Portanto, é fundamental a promoção desta pesquisa em seu bojo, tendo em vista que outros interlocutores possam explicitar suas crenças, pensamentos incitando-o a refletir sobre elas.

Dessa forma, este artigo relata uma pesquisa que teve como objetivo principal conceder, ao professor em formação, uma reflexão crítica acerca de sua historicidade, a respeito de suas crenças, memórias, e intuições que o fez permitir a escolha da língua espanhola como língua adicional, a fim de pretender analisar como uma narrativa de um professor em seu processo inicial, proporciona além de momentos e caminhos, alternativas sobre tornar-se professor.

Das teorias que fundamentam essa narrativa

Sob as lentes da Linguística Aplicada

A pesquisa está aliada ao campo da Linguística Aplicada (LA), ciência que apresenta suas reflexões ancoradas em diversos autores como, Moita Lopes (1996, 1999), Rojo (1999), Kleiman (1992, 1998), Celani (1998, 1992), Almeida Filho (1998), entre outros. O seu surgimento ocorreu em meados da década de 1940, evoluindo até os dias atuais de maneira (trans/inter/in)disciplinar, a partir do entrecruzamento de várias vertentes nas áreas da filosofia, psicologia, sociologia, e outras áreas das ciências humanas, sendo amalgamada por essas fronteiras.

Parafraseando Antunes (2018) no que se refere ao contexto atual, não há dúvidas que o uso construtivo e performático da LA, nos permite enxergar um grande encontro na composição da linguagem com as práticas sociais configuradas em paralelo às nossas crenças e interações, sob multifaces de uma língua que está embutida dentro da trajetória de nossas memórias coletivas. Como acontece com a LA, que está inserida nas relações de linguagem, através de ações de interlocutores em diferentes contextos, é comum que se tenha apego a adesão da língua quando estamos em contato com outros grupos.

É importante repensar sobre outros modos de teorizar e fazer a LA. Ao tecer sobre esta reflexão, é primordial que a pesquisa seja fundamentada em um contexto implícito e mutável, através de uma perspectiva das ações do sujeito em sociedade. Desse modo, Moita Lopes (2014) corrobora sob esta ótica ao afirmar que: “deve considerar a compreensão das mudanças relacionada à vida sociocultural, política e histórica que elas experienciam”. Estamos, portanto, diante de efeitos incontornáveis a partir do instante que essas ações são convertidas em interações verbais, afinal, pessoas são fluídas, híbridas, fronteiriças e atreladas a uma visão pós-moderna do indivíduo.

Conforme Rojo (2006) e Moita Lopes (2009) argumentam, o avanço da LA como uma (in)disciplina, é infinita, sem limites rígidos, híbrida e heterogênea a fim de criar uma imensurável relação de desafios sociais no qual se emprega a linguagem, um papel principal, e ousa se distanciar de paradigmas consagradas de investigação.

Dessa maneira, a LA se torna ciência aplicada interdisciplinar ao mesmo tempo quando o objeto ou questão real do uso da linguagem são inseridos na prática social, seja ela dentro ou fora do âmbito educacional. Desse modo, compreende que o sujeito inserido numa sociedade multifacetada, se torna múltiplo, e a partir dessa perspectiva de relacionar a interação social, cultural do indivíduo, independentemente do contexto em que ele esteja inserido.

Amparada nas contribuições de Connely e Clandinin (2000) as práticas epistemológicas sob uma pesquisa narrativa podem auxiliar no contexto de uma reflexividade emancipatória de profissionais de ensino em formação de professores pautados no domínio de suas habilidades sociais e linguísticas. Outrossim, esta reflexão se configura como uma contínua construção do saber e de interpretação do fazer que permeia toda a análise da atividade docente.

O dialogismo sob uma perspectiva bahktiniana

Estudar o dialogismo é uma tarefa complexa em detrimento das amplitudes de suas ideias e discussões em torno da autoria atribuída a textos assinados com nomes dos que formam parte do Círculo, do pensamento fortemente apropriado pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin, que aborda os gêneros textuais: o formal e o informal. Inseridos na relação dialógica em sua materialização, firmada nos estudos sociais, ficou conhecido pela sua obra *Marxismo e filosofia da linguagem*. Dentro desse saber, o dialogismo se funde como produto da culturalidade, baseado em uma simbologia de valores e crenças. (Di Camargo; Souza, 2020).

Conforme nos apresenta Di Camargo e Souza (2020), o dialogismo se constitui nas formas composicionais do discurso, na qual as relações são estabelecidas por diferentes enunciados e a construção do sentido é partilhada pela ideologia de diferentes vozes. É importante ressaltar que dialogismo não é sinônimo de polifonia. Ressaltando que essas diversas vozes resultam no embate de diferentes vozes, que são atribuídas ao cotidiano, tal encontro forma manifestações discursivas, que frequentemente são relativas à atividade humana (apresentada de forma axiológica, ou seja, que está predominada em sociedade, isto é, tanto em contexto social quanto com a inteligência individual).

Portando, a compreensão do Círculo de Bakhtin sobre o dialogismo é uma qualidade ontológica que forma parte do discurso concreto, ou seja, o falante não é um ser vivo que está relacionado diretamente com objetos, os desconhecem, embora não sejam nomeados e definidos, ao seu primeiro contato podem resultar pela primeira vez sua fala. Se desvirginando, pondo-se em contato com signos, que se comportam evolutivamente daqueles que ditam, falam, e os interpretarão concretamente.

Pois todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado sempre, por assim dizer, já desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por sua névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele. O objeto está amarrado e penetrado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações. Orientado para o seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros; e tudo isso pode formar substancialmente o discurso, penetrar em todos os seus estratos semânticos, tornar complexa a sua expressão, influenciar todo o aspecto estilístico (Bakhtin, 2010, p. 86).

O nascimento das relações dialógicas floresce nas categorias lógicas e alcançam todas as espécies de enunciado na comunicação discursiva, fazendo cerne de toda linguagem constante se inter-relacionam; o enunciado é apenas um elo de uma cadeia finita de enunciados, e fixado a posições sociais, o ponto de encontro de opiniões e visões de mundo. Neste contexto, as relações dialógicas são inerentes a vida humana, e suas contribuições justificam a terceira perspectiva bahktiniana (Côrrea; Ribeiro, 2012).

O dialogismo é o princípio de constituição do indivíduo e seu princípio de ação. O sujeito, então, se constitui discursivamente ao apreender vozes sociais que conformam a realidade em que se insere e, ao mesmo tempo, suas inter-relações. O sujeito é integralmente social e integralmente singular: cada indivíduo tem uma história particular de constituição de seu mundo interior e interage de modo único com o mundo.

Portanto, a partir da construção do(s) sujeito(s) enquanto a aprendizagem percebemos a presença dos sentidos que dialogicamente estão inseridas nos bojos cinematográficos, fonográficos atribuindo memórias e crenças que se embute sem infinitas situações, salienta Bakhtin (2011): “não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico [...] Os sentidos irão sempre mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente”.

Essa vasta e rica citação deste pensador russo, coloca-se em destaque como um dos maiores percursores das relações dialógicas do século XX. O modo de apropriação da linguagem está aberto a outras possibilidades, no entanto, assume uma investigação aberta do discurso. Quando ao se dirigir a outros interlocutores de uma forma dialógica, definindo seus múltiplos sentidos que ao serem distribuídos põe as vozes numa ação de causa-efeito.

As crenças, definições e suas implicações no campo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais

Ao se propor falar sobre o estudo de crenças, verificamos que o tema se fundamenta em diversos segmentos. Desde a psicologia, filosofia, antropologia e por seguinte acrescentamos sua relação com os aspectos cognitivos e sociais, no que se refere Barcelos (2001), que nos convida a compreender que as nossas crenças estão diretamente interligadas sob as compreensões psíquicas e percepções de mundo.

Desse modo, é importante destacar que nossas contribuições como sujeito têm influência no campo social, desde a maneira que observamos, analisamos e nos relacionamos, presente na interação humana, permitindo o compartilhamento de etnias e culturas, essa ótica que se apoia por Barcelos (2004), fomenta outras visões acerca das crenças desde seu caráter individuo-social numa pluralidade de ideais que podem ser sentidas e expressadas. A partir disso nos aliamos à sua definição de crenças:

Como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, coconstruídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (Barcelos, 2006, p. 18).

Neste caso, temos a consciência de que as crenças têm sua grande base no processo da construção humana, individual e coletiva, que na maioria das vezes são implícitas, embasadas em dados característicos, ou seja, em um contexto que o sujeito, ou seu composto esteja inserido fornecendo inúmeras manifestações

que são vivenciadas, imutavelmente podendo também tais crenças não concordarem com a relação indivíduo-sociedade.

No que compete sua relação no campo de estudo, firmado na Linguística Aplicada (LA), sob uma lente que tem como objeto de investigação a linguagem como prática social do sujeito, na qual sua fundamentação é direcionada a um contexto em que pessoas vivem, agem, e experienciam suas relações históricas e socioculturais.

Assim como a cultura, os costumes, e as nossas vivências de mundo, permitem buscar (ou não) o interesse pelo ensino-aprendizagem de um novo idioma, como segunda língua adicional. Souza (2018) estabelece sua visão baseado em teorias implícitas, ressignificando-as como um composto de crenças e motivações arraigadas de memórias e intuições que permitem influenciar o sujeito durante o processo da construção do saber.

Dessa forma, essas concepções promovem um diálogo preciso, pois já dizia Freire (1991) que “ninguém começa a ser educador numa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador, a gente se forma, como educador, permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática”.

Partindo dessa premissa apresentada pelo escritor, promoveremos um paralelo com a corroborativa de Souza (2018), tomando por base o processo de ensino-aprendizagem como professor-aprendiz, é necessário desenvolver práticas, que conceda a adesão de competências e habilidades que são adquiridas e aliadas às potencialidades do educando-educador, que são agentes que enxergam que tais elementos os quais permeiam, tendo grande influência a aprender e ensinar uma outra língua adicional.

Neste sentido, Almeida Filho (1993) apresenta que, mediante as nomenclaturas que veremos mais a frente sobre o ensino da língua espanhola (doravante-E-LE), e o ensino do espanhol-língua adicional (doravante E-LA), percebemos que o processo de aprendizagem em língua espanhola (LE), abrange a afetividade, motivações, estímulos psicológicos, caracterizados pela ansiedade, e pressão de um grupo que está inserido em uma relação de poder. Tais interesses influenciam o sujeito a adquirir o desejo e/ou necessidade de querer alcançar o saber de uma outra língua.

Desestrangeirizando a Língua Espanhola

Almeida Filho (1993) levanta uma análise acerca da desconstrução do ensino de língua espanhola como língua estrangeira (doravante E-LE), essa reflexão nos permite entender que ao referir-se ao idioma hispânico como estrangeiro, conota uma ideologia ao que se opõe à língua materna. Partindo dessa prerrogativa, compartilharemos a respectiva definição:

Língua estrangeira é, por outro lado, também um conceito complexo que o professor precisa contemplar, e sobre ele refletir, no exercício da profissão. Pode significar língua dos outros ou de outros, ou língua de antepassados, de estranhos, de bárbaros, de dominadores, ou língua exótica.” (Almeida Filho, 1993, p. 11).

Ao traçar essa citação, o autor tece uma visão que pode significar que a língua espanhola é de fato estrangeira, todavia, ela se estrangeiriza no que se refere ao crescimento dirigente de relações fundamentadas na interatividade social da língua-alvo. Assim, com o passar do tempo a massa social se desprende do conceito estrangeirismo, desconstruindo a língua e passando a ressignificá-la, dando sentido a quem se destina a aprendizagem.

Julga-se pertinente que o processo contínuo deste princípio, se torna mais adequado ao poder retomá-lo ao ensino do espanhol como língua adicional (E-LA). Além disso, mesmo considerando como uma língua estrangeira, e, por não ser possível desvincular a língua da cultura, muitas vezes o processo de ensino-aprendizagem da língua reforça a hegemonia de um povo que a fala, se reflete em uma heterogeneidade de milhões de falantes que estão adentrados em operação global, os quais valorizam a língua e suas culturas estrangeiras desde sua língua materna.

Os fios que tecem a metodologia

Com base no que foi apresentado anteriormente, esta investigação se inclui no campo de trabalhos desenvolvidos pela LA, e, conseguinte, detém a exploração em seu bojo apoiando-se pelo arcabouço da pesquisa narrativa. Desta forma, podemos dizer que o estudo se converte em uma pesquisa que procura a produção de conhecimento acerca de um caráter holístico, a partir de uma determinada situação específica que, neste caso, refere-se aos caminhos que foram atribuídos na perspectiva de um professor em seu processo de formação, autor e participante de sua própria investigação.

Por outro lado, podemos caracterizar esta pesquisa com olhar focado no óbice em questão, por tratar-se de uma abordagem qualitativa e descritiva de cunho etnográfico que se propõe como ponto principal compreender, relatar, e explicar os fenômenos que existem no âmbito sociocultural, considerando um panorama entre as relações do sujeito ou de um grupo de indivíduos que estão inseridos com o mundo real, ou seja, o processo é seu fator principal. Com base em Lüdke e André (1986) é através da interpretação desses acontecimentos e manifestações que podemos atribuir respostas, significados que são fundamentais na pesquisa qualitativa.

Com relação aos procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa cujo papel do sujeito filia-se a uma modalidade investigativa, no campo de suas reflexões críticas sendo compartilhadas em seções, a fim de tecer uma narrativa aliada a uma revisão bibliográfica que se ancorou em Souza (2019) permitindo desenvolver as subjetividades afetivas e culturais no processo de construção do saber, sem desvincular

tais elementos da sua prática. Debruçamos nas memórias e induções que se propõe analisar, desde os aspectos históricos de autoria do autor desse estudo, quanto aos meus primeiros passos no processo de construção de um professor aprendiz de uma língua adicional. Nessa perspectiva, o pesquisador ao mesmo tempo se torna agente e objeto de sua investigação:

A pesquisa narrativa e suas variantes não só nos propiciam a construção de representações da prática pedagógica do professor de línguas como, também, têm o potencial de apresentar a própria experiência de vida dos professores nas suas mais vividas formas, através de narratividade historiadas (Telles, 1999, p. 81).

Dessa maneira, o processo de investigação se divide em quatro momentos, no qual utilizaremos um quadro/tabela para organizar essas demonstrações que sumarizam e explicitam as etapas metodológicas a seguir:

Quadro 1: Ensejos da pesquisa.

Etapas	Atividades desenvolvidas:	Objetivo
1.º	<i>A historicidade de vida do aprendiz de professor em construção de língua espanhola.</i>	As histórias de vida contribuem para esse estudo como uma metodologia de investigação com intuito de rebuscar, recuperar as suas intuições refletidas na trajetória como professor inicial de língua espanhola.
2.º	<i>A pesquisa sob revisão bibliográfica</i>	Incluir o pesquisador em contato com alguns ou com a maior quantidade de materiais que o auxiliem no processo de construção de sua fundamentação teórica, a fim de permitir que o seu tema que lhe proponha ações embasadas que contribuam em seu objetivo.
3.º	<i>Sessões de reflexões críticas</i>	Promover ao discente/docente em sua formação inicial, um reflexões que abrangem suas razões fundamentadas para sua colaboração na pesquisa.
4.º	<i>Tessitura baseada na narrativa do pesquisador, enquanto professor-aluno de língua espanhola em construção.</i>	Assim como já relatamos sobre a história de vida do pesquisador, a abordagem da narrativa irá proporcionar análises reflexionadas tanto em seu contexto de vida, quanto suas posições e percepções que permearam sua trajetória na construção de um aprendiz de professor em E-LA.

Fonte: Adaptado pelos autores com dados extraídos de Araújo e Souza (2017).

1.ª Etapa: A historicidade de vida do aprendiz de professor em construção de língua espanhola

Antes de adentrar nesse complexo dialógico que envolve as minhas crenças, memórias, motivações e intuições, que permeiam o ensino-aprendizagem, foi necessário descrever a minha história de vida, com foco em toda a minha trajetória educacional, desde o Ensino Básico, e continuado que influenciaram nas minhas relações com a língua espanhola.

A execução desta escrita, foi desenvolvida propositadamente a ser analisada através de reflexões sob leituras, e memórias registradas, ao longo da vida, que trago para esse processo de investigação com intuito de formalizar uma narrativa que está sendo denotada neste artigo.

2. º Etapa: A Pesquisa sob revisão bibliográfica

Durante o processo de elaboração deste trabalho, me orientei a fazer uma pesquisa sobre autores que sustentassem o corpus da minha fundamentação teórica e que justificassem as minhas análises refletidas ao longo desta pesquisa. Justo que, o levantamento para a revisão bibliográfica deteve-se a leituras que permitiram o estudo de diversas submissões tal como: Artigos científicos publicados em revistas digitais, resumos, teses de doutorado, livros etc.

3. º Etapa: Sessões de reflexões críticas

Ao longo da proposta em execução, na qual deu origem a esta pesquisa, foi necessário, dias e mais dias de leitura correlacionando-as com a discussão do eu-narrador, traçando um paralelo sob relatos de histórias de vida. Frequentemente fui motivado a refletir sobre a importância das teorias que estavam sendo analisadas incluindo o contexto social que estou/estava inserido, e conforme as reflexões críticas dessa trajetória.

4. º Etapa: Tessitura baseada na narrativa do pesquisador, enquanto professor em informação inicial de língua espanhola.

No que se insere no campo da narrativa como ferramenta de investigação metodológica, apresentada por Souza (2014), Telles (1999), Cornelli e Clandini (1990) que tecem suas contribuições amparadas na LA, esta modalidade nos possibilita compreender a narração como um método propício ao relato da trajetória humana, seja relatada em quaisquer perspectivas, além da formação pessoal, profissional, acadêmica entre outros. Esses envolvidos podem compartilhar suas experiências em uma abordagem configurada em um auto processo entre pesquisador-pesquisado, impondo-se como sujeito do discurso e formando parte do curso em sua formação pessoal e acadêmica.

Uma narrativa em construção

Seguindo o estilo adequado na construção da narrativa, a fim de compreender os registros de experiências que envolvem o processo de autorreflexão e conhecimento orientei-me na abordagem de Souza (2019), que se forma na importância das dimensões subjetivas, afetivas, e culturais, visando a construção do saber em suas ações e relações humanas, a princípio a pesquisa participativa, neste item está escrito em primeira pessoa do singular.

Os primeiros passos

A minha trajetória no Ensino Superior, demandou grandes desafios, na busca incessante por minha inclusão na academia, me deixei influenciar por crenças de alguns familiares que me incitavam a estudar

pelo segmento das ciências exatas, caminho este que me fez optar pelo curso de Ciências da Computação, em 2009, porém não obtive aprovação.

Nessa via de mão dupla a necessidade de ingressar no mercado de trabalho fez com que eu ampliasse a minha visão, a partir das experiências adquiridas no conjunto teórico-prático oferecidas pelo Ensino Técnico em Apoio Administrativo (2009), tornando a aproximação com o campo das Ciências Aplicadas na qual desenvolvi competências e habilidades que posteriormente provocaram em mim o desejo pelo mundo dos negócios.

Entre trancos e barrancos efetivei minha primeira matrícula no curso de Bacharel em Administração de Empresas, aquela sonhada vaga na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG-2010, foi embargada por frustrações relacionadas às crenças submergidas pela ausência de maturação pessoal e acadêmica.

Mediante esse contexto me vem à mente o pensamento de Bakhtin (2007) sobre a possibilidade de um novo surgimento do homem, *a priori* o filósofo russo além de afirmar que o indivíduo possui uma dicotomia firmada em torno de um duplo nascimento que lhe emprega: o histórico real atribuído aos seus aspectos físicos, e o cultural argumentando que o nascer fisicamente não o faz parte de sua história.

Em outras palavras o nascimento do homem sociocultural, difundiu essas motivações, reflexionando tais estímulos, de reportar-se pela segunda vez firmada no amadurecimento adquirido pelas práticas desenvolvidas em um novo *locus* e *corpus* social, de modo que ocasionou o reingresso acadêmico no mesmo curso, que por sua vez, em um novo tempo, uma nova história, um novo nascimento no Centro Universitário Maurício de Nassau (UNINASSAU).

Um latino-americano, de alma mexicana, brasileiro de nascença, orgulhosamente nordestino, na cidade da rainha da Borborema, Campina Grande, que se palpita um coração paraibano, de raízes paraenses, pernambucanas e baianas. Um verdadeiro misto metamórfico, filho mais novo, e o primeiro de treze netos a estrear na carreira de aprendiz de professor. Ao longo da minha criação surgiram muitas dificuldades, mas sempre sendo contornadas da melhor forma possível.

As crenças maternas e parentais de que os meus sonhos dependeriam da educação

Como já dito anteriormente, as crenças são coletivas, e compartilhadas em reflexões sobre as práticas sociais de uma comunidade, neste caso, abordaremos as crenças familiares, especificamente da minha mãe e da minha tia, que servem e serviram de inspiração, para o meu nascimento em sociedade culturalmente letrada.

Tendo por base seu discurso e através dessa realidade já dizia minha mãe, sobre a importância da

educação sob o futuro de colheita, suas crenças eram baseadas na aprendizagem, embora as dificuldades de sua época não tenham lhe dado a oportunidade de dar continuidade aos seus estudos. Em contrapartida, apesar de suas experiências, sempre me motivou, e valorizou cada passo galgado, me incentivando, fazendo enxergar que minhas conquistas eram resultado de uma educação de qualidade, uma colheita de frutos plantados ao longo da vida.

Ao escrever sobre o elo fortuito que influenciou tanto a minha carreira profissional, assim como na educação, relatar as ideologias que minha tia assim como minha mãe compartilhavam das mesmas perspectivas, desde os nossos diálogos e interações que se fundamentaram na motivação de expectativas de crescimento tanto pessoal, educacional quanto profissional.

Suas concepções sobre a educação eram interpretadas como a chave do sucesso que deveria ser alimentada constantemente, desde a minha primeira graduação a outras oportunidades que ela enxergava como potencial, neste caso voltado para ciências sociais e humanas. Após seu falecimento ela deixou como legado vivo e sólido no meu ser e no processo de construção do saber, desde o *fusionismo* às artes visuais, além de muita musicalidade poética.

O primeiro contato com a Língua Espanhola

Ao decorrer das reflexões críticas, perguntava-me quais motivações suscitaram o meu primeiro relacionamento com a língua espanhola, de repente uma chuva de lembranças debruçou-se pela minha mente, que me vi na obrigação desse *brainstorming* fazer uma organização dessas ideias que me cercavam.

Durante as sessões de análise reflexivas, percebi que o contato com a língua espanhola não provinha da minha vivência durante o Ensino Fundamental e Médio. Por tanto, naquela época, não existia nenhuma lei que regesse o ensino obrigatório do espanhol como língua adicional, neste caso a língua espanhola, que não me permitia resgatar alguma referência imotivada através desse contexto educacional.

Embora já existisse uma Lei sancionada, a n.º 11.161/2005, que definia a obrigatoriedade da oferta do idioma, permitindo – aos alunos do Ensino Médio - a possibilidade de optar (ou não) pela matrícula na disciplina, foi só a partir de 2008 que se fez presente a inclusão do espanhol como componente curricular de caráter optativo na instituição de ensino que formava parte, que me permitiu a seguinte reflexão: “O porquê de escolhi o espanhol no meu último ano do Ensino Médio a compor a minha grade de estudos?”

Esse questionamento resultou o resgate de estímulos que em mim habitava, é importante ressaltar, ao optar pelo E-LA, que fiz uma relação sobre o traço que marca às crenças internas-coletivas a memórias do meu nascimento sociocultural interligado a dramaturgia e musicalidade latina, precisamente mexicana, que correspondeu a efetivação da minha matrícula.

A aquisição introdutória do espanhol

Apesar de não conseguir adquirir um espanhol comumente compreensível durante os anos da Educação Básica, a influência da língua espanhola se perpetua na minha vida desde muito tempo, durante o período escolar da Educação Básica de forma amena ao Ensino Superior, em contraste com a realidade vivenciada no Ensino Médio que antes não permitia o acesso total do ensino e aprendizagem do idioma em si. Anterior a este fato, não serviu de empecilho a aproximação com a língua espanhola, que de outras formas me fez conectado com o idioma latino.

O encontro das figuras artísticas na juventude

Desde a infância o contato com figuras latinas, seja no segmento do humor em que as programações de entretenimento se caracterizavam pela comédia mexicana, que com o passar de alguns anos, contribuiu para identificar as relações e culturas que habitava na trama de “*El Chavo de Ocho*” (1971), “*El Chapulín Colorado*” (1973), interpretado pelo ator Roberto Bolaños.

Nos livros didáticos, embora empregados em língua portuguesa, representada pela figura dialógica de textos em tiras da autoria do argentino Quino, Mafalda nasceu, como uma jovem menina teimosa e desbocada, prendendo sempre a atenção reflexiva do leitor através de suas visões de mundo e falas agudas. No campo das artes, a pintura toma espaço com o contato, desde minha infância, com quadros de Diego Rivera e Salvador Dalí, além do conhecimento das obras surrealistas de Frida Kahlo, que servem de inspiração até os dias atuais para grandes gerações.

A Influência da dramaturgia

Inconfundivelmente não poderia passar despercebido as telenovelas mexicanas, grande berço das dramatizações. As dramaturgias mexicanas, desde “*Chiquilladas*” (1984), “*Carrusel*” (1989); “*La Usurpadora*” (1990) *María Mercedes* (1992); “*Marimar*” (1994); “*María del Bairro*” (1995); “*Rosalinda*” (1996); “*Mi pequeña traviesa*” (1998), “*El diario de Daniela*” (1999), “*Carita de Ángel*” (2000), “*Primer amor... a mil por hora*” (2000), “*Clase 406*” (2002), “*Cómplices de un rescate*” (2002); “*Rebelde*” (2004); “*RBD La Familia*” (2007); “*Cuidado con el ángel*” (2008); “*La Dueña*” (2010), “*Dos Hogares*” (2011), dentre outras. Tais telenovelas, contribuíram no resgate de memórias difundindo uma imensa afeição pelas tramas e atuações dos personagens, assim como atores e atrizes dentre eles destaque: Gabriela Sanica, Lucero, Belinda, Thalía, Anahí, Alfonso Herrera, Maite Perroni, Kuno Becker, Cristhian Chávez e tantos outros.

É importante citar a influência cinematográfica espanhola, Pedro Almodóvar, é, e foi um dos cineastas que contribuíram para o processo de encantamento do idioma, diga-se um, de seus títulos: “*La*

piel que habito” (2008); “*Todo sobre mi madre*” (1999), assim com o longa de Guilherme del Toro “*El laberinto del fauno*” (2006).

Utilizando a musicalidade como aperfeiçoamento no meu espanhol

Antes da possibilidade de cogitar estudar e aprender o espanhol, a minha experiência com a musicalidade foi o estopim para intensificar as motivações que me levaram ao contato com o idioma. O valor relacionado às crenças, que designaram de forma participativa, a aquisição de um espanhol de faz de conta, despreocupado com as normas léxico-gramaticais da língua.

Esse faz de conta me permitia ao longo da música, observar um método que importava, naquela época, ouvir músicas que auxiliassem neste processo de inserção da língua, a ação de emitir os seus sons, me atentando aos fonemas fazendo-se observar que o idioma apresentava um certo grau de proximidade com a língua materna, atribuindo um traço linear a aprendizagem por meio da escuta/escrita, e do canto. Naquele momento o que importava era emitir a sonoridade da fala dos(as) cantores(as), que me incitava a aprender o espanhol desprendido e livre de qualquer regra.

Inspirado por várias músicas latinas, inclusive de natureza mexicana e texana, caracterizada pela imortal celebridade Selena Quintanilla, por “*Regresa a Mi*”, da Thalía, “*Sálvame*” do grupo RBD, dentre outras, eu vivenciei grandes momentos mágicos de (auto)descobertas, que me faziam sentir um falante de espanhol. De fato, era um espanhol amador, porém suas músicas mostravam, que através da escuta, acreditava em um possível domínio da língua.

Considerações Finais

A partir do trajeto realizado neste artigo, se designou a construção de uma fundamentação teórica, que aclarasse uma consciência de investigação baseada no resgate e observação, ou seja, das crenças, memórias que formam parte das relações dialógicas individuais e coletiva, que nortearam a formação construtiva como professor de espanhol como língua adicional, do autor e corpus desse estudo.

Desta maneira, a pesquisa se deteve na atuação ao campo da Linguística Aplicada, tal ciência que apresenta seu caráter híbrido, heterogêneo e (trans/inter/in)disciplinar que busca identificar as soluções de problemas sociais, em que a linguagem forma parte de um papel central, como é o caso deste artigo, que propõe dialogar sobre uma outra língua adicional no processo de formação de professores.

Sob as lentes da LA, buscamos compreender as variações que permeiam o ensino-aprendizagem das línguas adicionais e suas relações dialógicas. Portanto, verificamos em Bahktin (2007) a externalização de uma visão, no qual estamos a frente de um duplo nascimento, que permite observar e analisar que o processo em si é complexo, apresenta faces múltiplas, e que a partir desses dois

nascimentos (social e individual), a aprendizagem está propícia às novas tendências de tipologias diversas.

Neste sentido, também recorremos ao amparo teórico da LA, ao que diz respeito sobre as implicações das crenças, suas definições, e contribuições no processo da construção humana (individual-coletiva) sustentada por Barcelos (2006) e Souza (2014). Para isso foi apresentado um panorama de contribuições, que elencadas, permitiram a esta pesquisa uma compreensão generalizada ao tratar-se que crenças atribui um papel fundamental na aquisição de um outro idioma de modo que não se aprende a língua espanhola nas escolas seja ela pública ou privada da noite para o dia, como um dos principais entraves.

É importante ressaltar que durante a investigação, se viu necessário a desconstrução da língua espanhola, na intenção de desmitificar o ensino da língua estrangeira (E-LE), partindo do olhar e entendimento, que a língua é adicional, embora não esteja inserido o (E-LA) como componente obrigatório em nosso território brasileiro, galgando seus caminhos como base curriculares em alguns estados.

Primeiramente, antes de desenvolver o corpo que rege esta pesquisa, foi necessário descrever a minha historicidade que explicitassem através das minhas trajetórias e experiências, com ênfase no que levou a construção formativa de um aprendiz de professor de espanhol como língua adicional. Em seguida, foram feitos planejamentos literários, das obras que permeavam o âmbito dessa pesquisa, e que estivessem de acordo com a metodologia da pesquisa narrativa-bibliográfica.

Por fim, essa experiência concedeu uma amplitude de percepções que antes passava-se despercebido. Ao analisar cientificamente, vislumbrou-se uma maior compreensão crítico-reflexiva sob essa chuva de influências que (in)conscientemente rodeavam o autor e o corpus dessa pesquisa.

Se faz importante que as nossas crenças convivam de modo articulado, pois à medida que interagimos, nos relacionamos, sob a forma que falamos, e dessa forma constitui-se o nosso trajeto como sujeito, dentro de uma sociedade que muito fala, e pouco escuta. E significou neste trabalho como aluno-professor identificar nossos potenciais em desenvolvimento, e limitações.

Referências

- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo:Parábola, 2018.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas:Pontes, 1993.
- ARAÚJO, H. J.; SOUZA, F. M. **Crenças, Memórias e Intuições na Narrativa de um Professor Inglês – Língua Estrangeira – Em Construção**. Afluente, 2017.

- BAHKTIN, M. **Questões de literatura e de estética: teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 2010 [1934-1935].
- BAHKTIN, M. **O freudismo**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BAHKTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, 2007.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005**: Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em:
<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 11 out. 2020.
- CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridades na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas**. Campinas: EDUC/PUC- SP, 1992.
- CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S.; CELANI, M. A. A. (Orgs.). **Linguística Aplicada: Da Aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar**. São Paulo: EDUC/PUC-SP, 1992.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa**. Trad: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. - Uberlândia: EDUFU, 2000.
- DI CAMARGO JR., I.; SOUZA, F. M. **Estudos da Linguagem e Mikhail Bakhtin: Uma Relação Dialógica**. In: SOUZA, F. M. *et al.* (Orgs.). **Bakhtin Dialogado: Alteridade, Relações Dialógicas e Sociedade**. São Paulo: Mentis Abertas, 2020.
- DÍAZ, F. **O processo de aprendizagem e seus transtornos** - Salvador: EDUFBA, 2011.
- FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.
- FREIRE, P. **A educação na cidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- KLEIMAN, A. B. Introdução. E um início: a pesquisa sobre interação e aprendizagem. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 18, 1991.
- KLEIMAN, A. **O Ensino de Línguas no Brasil**. In: PASCHOAL, M. S.; CELANI, M. A. A. (Orgs.). **Linguística Aplicada: Da Aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar**. São Paulo: EDUC/PUC-SP, 1992.

KLEIMAN, A. **O Estatuto disciplinar da Língua Aplicada: O traçado de um Percurso. Um ramo para o debate.** In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

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

MOITA LOPES, L. P. **Afinal o que é Linguística Aplicada?** In: MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. **Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar.** In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Orgs.). *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **Uma linguística aplicada mestiça e ideológica, interrogando o campo aplicado.** In: MOITA LOPES, L. P. et al. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

ROJO, R. **Práticas de letramento em diferentes contextos.** In: *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SOUZA, F. M.; KANEOYA, M. L. C. K. Centro de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo: **Memórias, trajetórias e políticas.** São Paulo: Mentis Abertas, 2019.

SOUZA, F. M. **Potencialidades e limitações para a (re)significação e (re)construção de crenças do e no complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais.** In: COSTA JUNIOR, J. V. L.; LENDL, A.; SILVA, C. (Org.). *Ensino de Línguas e Literaturas: Questões da Contemporaneidade*, Rio de Janeiro: Oficina de Leitura, 2018.

SOUZA, F. M. **O cinema como mediador na (re)construção de crenças de professores de espanhol-língua estrangeira em formação inicial.** Tese (Doutorado em Educação: cultura, organização e educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: USP, 2014.

TELLES, J. A. **“A trajetória narrativa: histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica”** In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 34. Campinas: UNICAMP, 1999.