

Organização  
Rodrigo Campos  
Alice Moraes  
Leandro Bolivar  
Talita Barreto

# ESPAÑHOL NO ENSINO SUPERIOR

Práticas pedagógicas e reflexões docentes

**ESPAÑHOL NO ENSINO SUPERIOR:  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E  
REFLEXÕES DOCENTES**

## **PARECER E REVISÃO POR PARES**

Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação e revisados por pares.

A presente coletânea foi publicada com recursos do Instituto de Letras da UERJ



**RODRIGO CAMPOS | ALICE MORAES  
LEANDRO BOLIVAR | TALITA BARRETO  
(ORGANIZADORES)**

**ESPAÑHOL NO ENSINO SUPERIOR:  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E  
REFLEXÕES DOCENTES**

**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Rodrigo Campos; Alice Moraes; Leandro Bolivar; Talita Barreto [Orgs.]**

**Espanhol no Ensino Superior: práticas pedagógicas e reflexões docentes.**  
São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 415p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-1395-8 [Digital]**

1. Espanhol. 2. Ensino de línguas. 3. Ensino Superior. 4. Práticas pedagógicas.  
I. Título.

---

CDD – 370/410

**Capa:** Jorge Paulino com finalização técnica de Luidi Belga Ignacio

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Editorial da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2024

# SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO</b>	<b>9</b>
Carla Severiano de Carvalho	
<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>15</b>
Rodrigo Campos	
Alice Moraes	
Leandro Bolivar	
Talita Barreto	
<b>PIBID E FORMAÇÃO DOCENTE</b>	<b>25</b>
Talita Barreto	
Cristina Grilo Martorelli	
Camila da Silva Martins	
Giovana Garrido Barrozo	
Lucas Eloy dos Santos Cunha	
Wesley Henrique da Silva Ramos	
<b><i>DE LA MANO DE LOS ADULTOS MAYORES:</i></b>	<b>43</b>
<b>EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO</b>	
<b>ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO PROJETO</b>	
<b>LICOM-LETI UERJ</b>	
Fernanda Souza dos Santos	
Kalebe Feitosa Soares	
Phelipe de Lima Cerdeira	
<b>ENSINO DE ESPANHOL EM CONTEXTO</b>	<b>63</b>
<b>EXTENSIONISTA: PRÁTICAS E DIÁLOGOS COM O</b>	
<b>CAp-UERJ E A SME-RJ</b>	
Del Carmen Daher	

<b>ESCOLA E UNIVERSIDADE COMPARTILHANDO ESPAÇO PARA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE DISCENTES DE LETRAS/ESPANHOL: RELATOS DE EXPERIÊNCIA</b>	<b>83</b>
Carolina Gomes da Silva Ana Berenice Peres Martorelli	
<b>PROGRAMA LICENCIANDOS NA ESCOLA: IDEIAS PARA UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICO-DISCURSIVA EM ESPANHOL</b>	<b>97</b>
Joyce Palha Colaça Diosnayra Fontes Jair Siqueira Jéssica Rocha	
<b>LITERACIDAD ACADÉMICA Y PEDAGOGÍA POR PROYECTOS: EL DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO SOBRE LA LENGUA Y SOBRE SU ENSEÑANZA EN UN PROFESORADO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA</b>	<b>115</b>
Juliana Battisti Michele Mafessoni de Almeida	
<b>CULTURA E ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA</b>	<b>137</b>
Ana Karla Canarinos Wagner Monteiro	
<b>PEDAGOGIA DECOLONIAL NAS AULAS DE ESPANHOL: ACERCÁNDOSE A GUINEA ECUATORIAL</b>	<b>149</b>
Doris Cristina Vicente da Silva Matos Jakelliny Almeida Santos João Paulo Santos Andrade	
<b>MACONDO UERJIANO: NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E DE INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA</b>	<b>169</b>
Keren Betsabe González Rodríguez	

- HORIZONTES NO ENSINO DE ESPANHOL NA ÁSIA 189**  
**POR UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL CRÍTICA**  
Luiza de Freitas dos Santos  
Viviane Conceição Antunes
- TRADUÇÃO PEDAGÓGICA E ENSINO DE LÍNGUA 209**  
**ESPANHOLA: POR UMA NOVA PROPOSTA**  
**METODOLÓGICA**  
Wagner Monteiro
- TRADUÇÃO COMO RECURSO DIDÁTICO EM 223**  
**AUDIODESCRIÇÕES BILÍNGUES PARA ALUNOS DE**  
**ESPANHOL COMO SEGUNDA LÍNGUA**  
Victoria Danka Lima das Graças  
Flavia Ferreira dos Santos
- LA IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL 243**  
**EN EL CONTEXTO DE LAS RELACIONES**  
**INTERNACIONALES EN BRASIL Y EL PAPEL DE LOS**  
**LECTORADOS MAEC-AECID**  
Soraya Pérez Fuertes
- O SARAU DAS LETRAS COMO PRÁTICA 255**  
**PEDAGÓGICA DE RESISTÊNCIA: RELATO DE**  
**EXPERIÊNCIA COM ENSINO DE LÍNGUAS**  
**ESTRANGEIRAS EM UM CURSO SUPERIOR DE**  
**TURISMO**  
Alice Moraes Rego de Souza  
Luciana de Mesquita Silva  
Fabio Sampaio de Almeida
- PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL USO DE CHATGPT 275**  
**EN EL AULA DE ELE: ALGUNAS CONSIDERACIONES**  
**APLICADAS AL DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN E**  
**INTERACCIÓN ESCRITAS**  
Moisés Llopis i Alarcón



<b>PRÁTICAS TECNODISCURSIVAS EM TORNO DE ALEJANDRA PIZARNIK: DAS PLATAFORMAS DIGITAIS À SALA DE AULA</b>	<b>301</b>
Alejandra Josiowicz Gabrielle de Oliveira Sá	
<b>AUSÊNCIA DE DEBATES SOBRE O PAPEL DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES(AS) DE ESPANHOL: EXPERIÊNCIAS DE UM PROFESSOR SUBSTITUTO NA UERJ</b>	<b>325</b>
Leandro Bolivar	
<b>LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL PARA O ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE À LUZ DAS METODOLOGIAS DE ENSINO</b>	<b>345</b>
Thais dos Santos Andrade Pinho Rodrigo Campos	
<b>“YO, PERIODISTA”: ANÁLISE À LUZ DA CONDIÇÃO PÓS-MÉTODO DE UM TRABALHO DESENVOLVIDO A PARTIR DE TEXTOS JORNALÍSTICOS</b>	<b>371</b>
Camila de Lima Gervaz	
<b>SOBRE AS ORGANIZADORAS E OS ORGANIZADORES</b>	<b>391</b>
<b>SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES</b>	<b>397</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO</b>	<b>415</b>

## PREFÁCIO

Carla Severiano de Carvalho<sup>1</sup>

É com grande honra e satisfação que apresento a obra “Espanhol no Ensino Superior: Práticas pedagógicas e reflexões docentes”, que representa o resultado de um trabalho colaborativo dedicado à divulgação de experiências de ensino e ao exame de questões essenciais para os(as) professores(as) de espanhol brasileiros. Este livro reúne contribuições de professores(as) de espanhol experientes e renomados, assim como de professores(as) em formação, todos(as) comprometidos com a qualidade do ensino e da aprendizagem da língua espanhola como língua estrangeira no Brasil.

Os(as) seus(suas) organizadores(as), Rodrigo Campos (UERJ), Alice Moraes (UERJ), Leandro Bolivar (UFRJ/CNPq) e Talita Barreto (UERJ/UFF/PUC-Rio), compilam aqui, de forma magistral, trabalhos que retratam o multifacetado universo do ensino da língua espanhola no Ensino Superior e que reafirmam o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na universidade

---

<sup>1</sup> Doutora em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP). Mestra em Estudo de Linguagens pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Especialista em Educação Digital (UNEB). Especialista em Língua Espanhola (UFBA). Licenciada em Letras com habilitação em Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola (UNEB). É Professora efetiva da UNEB, atuando na graduação (no Curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola) e na pós-graduação (no Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens - PPGEL/UNEB). Tem experiência, desenvolve pesquisas, orienta estudos de Conclusão de Curso, Iniciação Científica e Mestrado, além de possuir textos publicados, nas áreas de Argumentação e Análise do Discurso. É uma das líderes do Grupo de Investigação Letras Hispânicas em Foco (LEHISP/UNEB/CNPq) e coordenadora da Linha de Pesquisa Língua(gem), Texto e Discurso de Língua Espanhola.

brasileira. Com isso, a obra não apenas enriquece o debate acadêmico sobre o ensino do espanhol, mas também contribui para o fortalecimento da Educação Superior como um todo.

Os(as) autores(as) dos artigos que compõem a obra estão vinculados(as) a diversas instituições de Ensino Superior do país e atuam em contextos educacionais e profissionais igualmente diversificados. Por isso, cada artigo presente na coletânea traz consigo uma perspectiva única e relevante, abordando desde experiências práticas em projetos de iniciação à docência até reflexões mais amplas sobre o papel do professor de espanhol em diferentes épocas e contextos, incluindo os desafios impostos pela pandemia de Covid-19. Além disso, a obra amplia seu alcance ao explorar ações extensionistas em diferentes regiões; o ensino de espanhol na Ásia; entre outros tópicos de relevância na era digital, tais como a aplicação da inteligência artificial no ensino de espanhol e as práticas tecnodiscursivas.

O empenho dos(as) organizadores(as) da obra e dos(as) autores(as) dos trabalhos nela reunidos são evidentes a cada página, refletindo-se na qualidade do conteúdo apresentado e na abordagem crítica e inovadora adotada em relação ao ensino de espanhol. Desse modo, nas páginas que se seguem, os leitores serão conduzidos a uma interessante incursão sobre a atual situação do ensino de espanhol no Ensino Superior, guiados por autores(as) que preservam a memória do passado, estão atentos(as) ao presente e vislumbram o futuro, explorando os desafios e as possibilidades que permeiam esse vasto contexto educacional.

É oportuno lembrar que a história do ensino do espanhol no Brasil é marcada por uma sucessão de períodos de maior ou menor ênfase, refletindo altos e baixos ao longo das décadas. Essas variações foram influenciadas por uma série de fatores, incluindo políticas educacionais, demanda social e relações diplomáticas com países hispano-falantes. Em linhas gerais, podemos dizer que o ensino de espanhol no Brasil teve o seu início no século XIX, principalmente em regiões fronteiriças com países de língua espanhola, como Argentina e Uruguai, porém de maneira informal

e limitada. Com o fortalecimento das relações do Brasil com países hispânicos é que o idioma passou a ser oferecido como língua estrangeira opcional em escolas secundárias.

Quanto à sua presença no Ensino Superior, um marco significativo é o Decreto do Governo do Estado de São Paulo para a criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934. Conforme registrado no *website* do Departamento de Letras Modernas da USP<sup>2</sup>, a habilitação em Espanhol já constava naquele documento como parte da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. No entanto, as disciplinas de Língua Espanhola e Literatura Espanhola só começaram a ser oferecidas em 1940, no Curso de Línguas Estrangeiras. Um ano depois, em 1942, com a criação da habilitação em Letras Neolatinas, que dedicava dois anos ao estudo dessas disciplinas, a Literatura Hispano-Americana foi incorporada ao nome da Cadeira. Somente a partir de 1964, a habilitação em Espanhol foi estabelecida, com as mencionadas disciplinas ao longo dos quatro anos do curso. Em 1970, com a reforma universitária, os professores da antiga Cadeira foram integrados, juntamente com aqueles de áreas similares como Alemão, Francês, Inglês e Italiano, para formar, como Área de Espanhol, o Departamento de Letras Modernas, uma situação que se mantém até hoje.

Ao longo do tempo, à medida que a demanda por profissionais fluentes em espanhol aumentava, cursos de espanhol foram sendo estabelecidos em várias universidades brasileiras. Isso ocorreu em resposta às necessidades tanto do mercado de trabalho, impulsionadas pela criação do Mercosul em 1991, quanto do ambiente acadêmico. A demanda crescente resultou na obrigatoriedade do ensino da língua em algumas escolas secundárias, especialmente nas regiões fronteiriças. Este aumento na demanda também levou a iniciativas para promover o ensino do espanhol, tanto no sistema educacional quanto em cursos de

---

<sup>2</sup> Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH). da Universidade de São Paulo (USP). Disponível em: <<https://dln.fflch.usp.br>> Acesso em: 19 mai. 2024

idiomas e programas de intercâmbio. A promulgação da Lei 11.161/2005, conhecida como a "Lei do Espanhol", foi uma referência importante nesse sentido, tornando o ensino do idioma obrigatório e sua matrícula facultativa nas escolas públicas. No entanto, em 2017, a Lei 13.415/2017 foi sancionada, revogando a Lei do Espanhol e favorecendo o ensino da língua inglesa.

A volatilidade histórica do espanhol no Brasil acentua a discrepância na valorização entre o espanhol e o inglês, sendo este último ainda privilegiado em várias esferas educacionais e profissionais; influencia a quantidade de alunos interessados em aprender espanhol, assim como a disponibilidade de recursos e investimentos para o seu ensino; e tem afetado diretamente a oferta de cursos de formação de professores de espanhol nas universidades brasileiras nos últimos anos.

Uma consulta recente ao e-MEC, precisamente ao Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior - Cadastro e-MEC<sup>3</sup> pelos Cursos de Licenciatura em Letras - Espanhol “em atividade” no país, revelou a existência de 141 cursos na modalidade presencial de ensino e de 36 cursos na modalidade à distância. Cabe destacar que os dados do e-MEC estão em conformidade com os atos autorizativos dos cursos e das IES, editados pelo Poder Público ou órgão competente das instituições nos limites do exercício de sua autonomia. Além disso, o e-MEC destaca que as informações inseridas pelas IES dos Sistemas Estaduais, reguladas e supervisionadas pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, ou pelas IES do Sistema Federal, no âmbito da autonomia universitária, são declaratórias e a veracidade é de responsabilidade da respectiva instituição, nos termos da legislação.

Em vista disso, os resultados da pesquisa podem apresentar certa margem de erro no que diz respeito a cursos que constam como “em

---

<sup>3</sup> O e-MEC é o portal eletrônico do Ministério da Educação (MEC) dedicado à regulação do Ensino Superior no Brasil, ao passo que o Cadastro e-MEC é a sua base de dados oficial dos cursos e Instituições de Educação Superior - IES, regulamentado pela Portaria Normativa nº 21, de 21/12/2017. Disponível em: <<https://emec.mec.gov.br/emec/nova>> Acesso em 19 mai.2024.

atividade”, uma vez que inclui cursos que estão “sob supervisão”, com suspensão ou não das atividades e, ainda, cursos que, de fato, suspenderam a sua oferta, mas ainda não são considerados “em extinção” ou “extintos”. A propósito, conforme o e-MEC, na modalidade presencial, são 59 os cursos em processo de extinção ou desativação e 51 o número de cursos já extintos. Já na modalidade a distância, há 01 curso em extinção e 03 cursos já extintos.

Portanto, esses dados corroboram os dados do último Censo da Educação Superior 2022 do Inep, autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC)<sup>4</sup>, cujos resultados revelam uma “crise nas licenciaturas”: i) quanto à distribuição dos cursos por grau acadêmico, têm-se 26.865 (59,8%) de cursos de bacharelado, 10.261 (22,8%) de cursos tecnológicos e apenas 7.825 (17,4%) cursos de licenciatura; ii) No que se refere ao grau acadêmico, predominam os ingressantes de bacharelados (53,7%), seguindo-se os ingressantes nos cursos tecnológicos (29,1%) e, por último, nas licenciaturas (16,6%). Assim como na edição anterior, essa distribuição permanece inalterada considerando-se a modalidade presencial. Na modalidade a distância, em 2022, também pode ser observada esta participação, uma vez que a proporção de ingressantes de bacharelado ultrapassa a de ingressantes de cursos tecnológicos, ultimando-se a participação dos de licenciatura.

Em face do exposto, a importância deste livro se torna ainda mais evidente. Ao emergir em uma conjuntura adversa, ele não apenas enfrenta os desafios impostos pelo momento, mas também se destaca como uma fonte de inspiração e fortalecimento para todas as pessoas envolvidas no processo educacional. Como diz o velho ditado popular, conhecido e muito utilizado em espanhol, *al mal tiempo, buena cara*.

---

<sup>4</sup> Trata-se do instrumento de pesquisa mais completo do Brasil sobre as instituições de Educação Superior que ofertam cursos de graduação e sequenciais de formação específica, bem como sobre seus alunos e docentes. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>> Acesso em 19 mai. 2024

Nessa perspectiva, todos(as) os(as) participantes deste empreendimento demonstram um compromisso inabalável com o fortalecimento do espanhol no contexto brasileiro. Em vez de recuarem diante dos desafios e adversidades, eles os enfrentam de frente, trazendo à tona práticas pedagógicas inovadoras, reflexões profundas e estratégias eficazes para o ensino e aprendizagem da língua espanhola, transmitindo uma mensagem de esperança e resiliência para toda a comunidade educacional.

Dessa forma, esta obra é um testemunho do compromisso e da determinação daqueles(as) que dedicam suas vidas ao ensino e à promoção da língua espanhola no Brasil e tem o poder de inspirar reflexões e ações que contribuam para o fortalecimento contínuo do espanhol no cenário educacional brasileiro, promovendo a excelência no ensino da língua no Ensino Superior.

Sem prolongar mais, convido os leitores a adentrarem as páginas seguintes e participarem de um diálogo enriquecedor sobre o ensino do espanhol na Educação Superior. Aproveitem a leitura!

## APRESENTAÇÃO

Rodrigo Campos  
Alice Moraes  
Leandro Bolivar  
Talita Barreto

O livro "Espanhol no Ensino Superior: práticas pedagógicas e reflexões docentes" apresenta-se como uma obra significativa no âmbito do ensino de línguas adicionais no Brasil. Esta coletânea compila diversas experiências e considerações de educadores(as) que se dedicam ao ensino do espanhol, proporcionando um panorama de diferentes abordagens pedagógicas vivenciadas na Educação Superior.

No capítulo "PIBID e formação docente", Talita Barreto, Cristina Grilo Martorelli e quatro bolsistas do Programa de Iniciação à Docência/PIBID de Letras/Espanhol (Giovanna Barrozo, Lucas Eloy Cunha, Wesley Henrique Ramos e Camila Martins) contextualizam o projeto PIBID no cenário da Educação Básica e Superior brasileira e pontuam sua pertinência no processo formativo dos bolsistas como futuros professores. Para tal, discutem o panorama da escolha pela docência como carreira profissional e da formação inicial dos licenciandos. Por meio do seu relato de experiência como bolsistas do PIBID Espanhol UERJ e da participação no evento acadêmico *I Semana de Estudios Hispánicos*, os discentes analisam sua prática a partir da BNCC. Destaca-se que a participação no PIBID oferece uma maior integração das teorias aprendidas na universidade com a prática em sala de aula e a obtenção de formação prática comprovada para o currículo.

No capítulo "De la mano de los adultos mayores: experiências de formação docente no ensino de língua espanhola no projeto LICOM-LETI UERJ", Fernanda Souza dos Santos, Kalebe Feitosa Soares e Phelipe de Lima Cerdeira compartilham diferentes



experiências vivenciadas por dois professores-regentes e por seu coordenador no marco das atividades de língua espanhola para os níveis I e II do projeto de extensão LICOM-LETI, oferecido pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e voltado pontualmente para o aprendizado de alunos com mais de sessenta anos. Suas narrativas foram atravessadas pela instituição da emergência sanitária da COVID-19 pela Organização das Nações Unidas em março de 2020, o que exigiu que todos os envolvidos adaptassem suas práticas docentes, já que o panorama não permitia a realização de encontros presenciais. O ensino de espanhol como língua adicional para adultos da Terceira Idade se fundamentou nas prerrogativas dos fins específicos.

No capítulo "Ensino de espanhol em contexto extensionista: práticas e diálogos com o CAP-UERJ e a SME-RJ", Del Carmen Daher explora experiências e práticas educativas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) relacionadas ao ensino de espanhol. Em seu texto, a pesquisadora detalha dois projetos de extensão universitária focados no ensino da língua espanhola como língua estrangeira, realizados entre 1991 e 2015, em colaboração com o então Colégio de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ) e a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ). Ambos os projetos visavam integrar a educação básica com a formação superior, proporcionando aos alunos uma formação prática e dialógica, em linha com as diretrizes contemporâneas de ensino que enfatizam a interação e a interdisciplinaridade.

No capítulo "Escola e universidade compartilhando espaço para formação e atuação de discentes de Letras/Espanhol: relatos de experiência", Carolina Gomes da Silva e Ana Berenice Peres Martorelli refletem sobre a importância dos projetos de ensino na formação inicial de discentes do curso de Letras/Espanhol da Universidade Federal da Paraíba, por meio das práticas de cooperação entre a universidade e as escolas de educação básica. Desta forma, relatam as experiências desenvolvidas pelos licenciandos, durante os anos de 2020 e 2022, em dois projetos de

ensino, PIBID e PROLICEN, e na disciplina de Estágio Supervisionado 2. As autoras discutem como tais vivências impactaram a formação acadêmico-profissional dos licenciandos participantes dos projetos e/ou das disciplinas de estágio.

No capítulo “Programa licenciandos na escola: ideias para uma educação linguístico-discursiva em espanhol”, Joyce Palha Colaça, Diosnayra Fontes, Jair Siqueira e Jéssica Rocha apresentam um subprojeto denominado “Discursos, Multiletramentos e educação linguística em espanhol”. Tal projeto foi desenvolvido na Universidade Federal de Sergipe (UFS), no período de novembro de 2020 a outubro de 2022, vinculado ao Programa Licenciandos na Escola (PROLICE). Seu objetivo era fazer circular na sala de aula diferentes discursos, a fim de dar visibilidade a determinadas hegemonias e proporcionar uma reflexão que considerasse a língua em funcionamento. Assim, para explicitar o trabalho desenvolvido no âmbito desse projeto, os(as) autores(as) fazem um percurso sobre três ações desenvolvidas pelos prolicianos que fizeram parte do projeto entre 2020 e 2021.

No capítulo “Literacidad académica y pedagogía por proyectos: el desarrollo del conocimiento sobre la lengua y sobre su enseñanza”, Juliana Battisti e Michele Mafessoni de Almeida apresentam uma proposta metodológica baseada na Pedagogia por Projetos para o ensino de espanhol no contexto de um curso de formação de professores de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) no Brasil. O objetivo foi integrar o aprendizado da língua escrita à construção de conhecimentos pedagógicos e metodológicos, além de ampliar o letramento acadêmico dos futuros docentes.

No capítulo “Cultura e ensino de língua espanhola”, Wagner Monteiro e Ana Karla Canarinos propõem uma reflexão sobre o ensino de língua, com especial interesse no espanhol, aproximando a noção de cultura e de ensino aos estudos pós-coloniais, a partir de teóricos como Homi Bhabha e Néstor García Canclini. Com base nas discussões empreendidas, tomando-as como fundamentais para uma tentativa de compreender a pós-modernidade, os autores

apresentam uma proposta de caminho metodológico voltado ao ensino de espanhol para brasileiros.

Situado na área da Linguística Aplicada, o capítulo “Pedagogia decolonial nas aulas de espanhol: acercándose a Guinea Ecuatorial” contribui para a construção de uma agenda investigativa que tem como objetivo alavancar os estudos voltados às práticas sociais da linguagem, a partir de saberes tidos como subalternos. Nesse sentido, Doris Cristina Vicente da Silva Matos, Jakelliny Almeida Santos e João Paulo Santos Andrade apresentam um relato que inspira novas práticas em aulas de espanhol, a partir de referências decoloniais. Os autores partem de sua experiência com a oficina intitulada “Acercándose a Guinea Ecuatorial: perspectivas decoloniais”, realizada na Universidade Federal de Sergipe, que teve como objetivo não apenas promover a aproximação dos participantes ao contexto hispano-africano da Guiné Equatorial, como também: viabilizar o conhecimento de ferramentas epistemológicas para a práxis pedagógica pós-crítica (interculturalidade crítica, decolonialidade e suleamento); estimular o repensar da docência em espanhol de modo transgressor e indisciplinar; e sulear materiais para adaptação didática na educação linguística e/ou literária do espanhol. A experiência compartilhada é um convite ao desafio de promover um ensino de espanhol que toque em diversas temáticas sociais, a partir de propostas pedagógicas que deem visibilidade a diferentes saberes e histórias.

No capítulo “Macondo Uerjiano: núcleo de educação intercultural e de integração latino-americana”, Keren Betsabe González Rodríguez compartilha um pouco de sua experiência como coordenadora do projeto de extensão que coordena, no âmbito da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Ao longo de seu texto, a autora relata o processo de cooperação com a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), ocorrido no ano de 2023, que levou à implementação da primeira unidade escolar intercultural Brasil-Colômbia. A partir desse relato, Keren Rodríguez convida seus leitores a conhecerem as

ações extensionistas realizadas em seu projeto, instigando reflexões sobre uma abordagem teórico-metodológica interdisciplinar, que visa à promoção de uma educação intercultural crítica, (des)decolonial, acolhedora e afetiva, bem como a integração colombo-brasileira e latino-americana.

Deslocando-se para o outro lado do planeta, o capítulo “Horizontes no ensino de espanhol na Ásia por uma perspectiva intercultural crítica”, de Luiza de Freitas dos Santos e Viviane Conceição Antunes, proporciona novas percepções sobre a presença do Espanhol no continente asiático, promovendo reflexões sobre questões culturais, profissionais e educacionais. O estudo desenvolvido pelas autoras contempla um apanhado histórico sobre a colonização hispânica nas Filipinas; demonstra como ocorre o fomento da cultura hispânica na Ásia; expõe dados históricos do Espanhol nas universidades, nas escolas e nos cursos de idiomas asiáticos; além de lançar um olhar sobre materiais didáticos de Espanhol utilizados no referido contexto, tudo isso pautado em reflexões fundamentadas na perspectiva do interculturalismo crítico, de Catherine Walsh. O trabalho ainda apresenta uma análise acerca do ensino da Língua Espanhola na Coreia do Sul, a partir de entrevistas realizadas com sujeitos situados no âmbito do estudo de Espanhol neste país e da percepção de licenciandos brasileiros em Letras Português-Espanhol sobre as referidas práticas.

No capítulo “Tradução pedagógica e ensino de língua espanhola: por uma nova proposta metodológica”, Wagner Monteiro busca relacionar as teorias mais modernas da tradução com o ensino de Espanhol. Como questão inicial, o autor promove a desconstrução da ideia de que a tradução como estratégia metodológica estaria limitada ao método tradicional (Gramática-Tradução). Nesse sentido, o texto defende uma concepção de tradução pedagógica sob o olhar de uma proposta metodológica inovadora que tenta relacionar o ensino de línguas estrangeiras a questões culturais, entendendo sua pertinência para os estudos pós-coloniais e para a pós-modernidade.

Permanecendo no campo de propostas que buscam aliar os estudos de tradução ao contexto pedagógico, no capítulo “Tradução como recurso didático em audiodescrições bilíngues para alunos de espanhol como segunda língua”, Victoria Danka Lima das Graças e Flavia Ferreira dos Santos discutem a implementação de audiodescrições bilíngues (português-espanhol) como uma ferramenta pedagógica inovadora na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). No decorrer do capítulo, as autoras apresentam a referida abordagem, que visa a auxiliar uma estudante cega, mas também mostrando benefícios proporcionados aos alunos, de maneira geral. Adicionalmente, o texto mostra que o uso de audiodescrições bilíngues proporcionou uma melhor compreensão dos estudantes acerca de conteúdos visuais traduzidos. Dessa forma, este capítulo oferta inspiração e referência para práticas de ensino comprometidas com a inclusão, a acessibilidade e a busca por estratégias criativas para fomentar a aprendizagem de espanhol.

Dando sequência à obra, no capítulo “La importancia de la enseñanza del español en el contexto de las relaciones internacionales en Brasil y el papel de los lectorados MAEC-AECID”, Soraya Pérez Fuertes trata do ensino de espanhol, como língua obrigatória e mecanismo de expansão linguística, no Instituto de Relações Internacionais e Defesa da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IRID/UFRJ). A autora discorre sobre o papel das competências linguísticas, culturais e históricas, considerando aspectos políticos e econômicos no contexto das relações internacionais. Nesse sentido, Fuertes também discute a longa trajetória histórica entre a Península Ibérica e o Brasil, a fim de evidenciar o quão importante é o ensino de espanhol no cenário brasileiro.

No capítulo “O Sarau das Letras como prática pedagógica de resistência: relato de experiência com ensino de línguas estrangeiras em um curso superior de Turismo”, Alice Moraes Rego de Souza, Luciana de Mesquita Silva e Fabio Sampaio de Almeida apresentam o “Sarau das Letras: linguagens na construção

de identidades”, atividade artístico-cultural realizada em conjunto entre docentes e discentes das disciplinas de Língua Espanhola e Inglesa, ofertadas no âmbito do curso superior de Turismo do Cefet/RJ unidade Petrópolis. No decorrer do artigo, os(as) autores(as) explicitam reflexões teóricas que embasam a atividade, além de relatarem a experiência em si, nos planos de sua concepção, seu planejamento e sua execução. A reflexão teórico-prática desenvolvida neste capítulo reforça a relevância do ensino de línguas estrangeiras na formação crítica e ampla de cidadãos.

O capítulo “Propuesta didáctica para el uso de ChatGpt en el aula de ELE: algunas consideraciones aplicadas al desarrollo de la expresión e interacción escritas”, de Moisés Llopis i Alarcón, analisa as relações entre o modelo de linguagem ChatGPT e sua aplicação no ensino de espanhol como segunda língua. Além disso, o texto discute sobre quais as competências tecnológicas necessárias aos professores de línguas para que se incorpore o ChatGPT de maneira adequada e ética em sala de aula. De modo geral, a partir de uma revisão de literatura e de uma perspectiva prática, o autor discute os desafios que a tecnologia possui para o aprendizado de idiomas.

No capítulo “Práticas tecnodiscursivas em torno de Alejandra Pizarnik: das plataformas digitais à sala de aula”, Alejandra Josiowicz e Gabrielle de Oliveira Sá apresentam uma análise de práticas tecnodiscursivas que nomeiam Alejandra Pizarnik no *Twitter*, entre 2018 e 2022. Utilizam como marco teórico o campo das Humanidades Digitais e Estudos de Plataforma, Estudos de Gênero e Feminismo de Dados, aprofundando-se na análise dos chamados “gêneros íntimos”. Por meio de ferramentas de processamento computacional, captam, compõem e processam um denso *corpus* composto por *tweets* que referenciam a autora. A partir disso, desenvolvem uma investigação que considera as práticas discursivas digitais como capazes de construir coletividades feministas, genealogias e memória discursiva a partir da exploração da subjetividade na esfera pública digital. Tendo isso em vista, demonstram como é possível associar literatura e

tecnologia em sala de aula para contribuir para uma educação decolonial, associado ao gênero discursivo diário pessoal, que aproxima os alunos da literatura através de um elemento familiar ao cotidiano destes: a escrita sobre o eu na esfera digital.

No capítulo “Ausência de debates sobre o papel das tecnologias digitais na formação inicial de professores(as) de espanhol: experiências de um professor substituto na UERJ”, a partir dos pressupostos teóricos da Linguística Aplicada contemporânea, Leandro Bolivar realiza uma discussão teórica sobre a relevância dos Letramentos Digitais e das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na Formação Inicial de Professores e Professoras de Espanhol (FIPPE). A partir desse contexto, apresenta reflexões sobre sua experiência quando atuou como Professor Substituto do Departamento de Letras Neolatinas do Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), durante os anos de 2018 e 2019. O autor destaca no relato seu olhar sobre a ausência de discussões teóricas e atividades práticas sobre as TDIC no que se refere ao ensino e à aprendizagem de espanhol.

Em seguida, o capítulo “Livro didático de espanhol para o Ensino Superior: uma análise à luz das metodologias de ensino”, de Thais dos Santos Andrade Pinho e Rodrigo Campos, é resultado de atividades didático-pedagógicas realizadas na disciplina de “Prática de Ensino em Língua Espanhola III: Metodologias de Ensino”, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). No texto, os autores analisam um livro didático elaborado para ser utilizado no Ensino Superior, em cursos que tenham na sua grade curricular disciplinas de Língua Espanhola e discutem, à luz das teorias que fundamentam os métodos e abordagens no ensino de línguas adicionais, como tal livro didático se estrutura e organiza os conteúdos e que efeitos tal organização causa no que tange ao ensino e aprendizagem de espanhol na Educação Superior.

Por fim, no capítulo “‘Yo, periodista’: análise à luz da condição pós-método de um trabalho desenvolvido a partir de textos jornalísticos”, Camila de Lima Gervaz analisa, à luz da pedagogia Pós-Método, em que medida as atividades propostas pela docente

em um curso livre de Língua Espanhola junto a um grupo de estudantes universitárias/os de nível Básico 2, em uma escola de idiomas na cidade de São Paulo, refletem os parâmetros da particularidade, da praticabilidade e da possibilidade e contemplam as macroestratégias. Além disso, considerando o contexto político e social em que as atividades foram desenvolvidas, o artigo promove uma reflexão sobre a percepção das e dos estudantes sobre o posicionamento político adotado por diferentes veículos de comunicação e o efeito de neutralidade que pode ser construído em certos textos jornalísticos.

Em resumo, "Espanhol no Ensino Superior: práticas pedagógicas e reflexões docentes" reúne uma coletânea de experiências que evidenciam a complexidade e a diversidade da formação em língua espanhola no contexto brasileiro. Este livro busca inspirar educadores do Ensino Superior a refletirem sobre suas práticas pedagógicas, a explorarem novas abordagens de ensino e a valorizarem a diversidade cultural e linguística em suas salas de aula. Os capítulos aqui apresentados oferecem não apenas relatos de práticas bem-sucedidas, mas também reflexões teóricas que ressaltam a importância de uma educação crítica e transformadora. Esperamos que este livro contribua para a formação de professores comprometidos com uma educação inclusiva e de qualidade, fortalecendo o ensino de espanhol e ampliando horizontes para todos os envolvidos no processo educativo. Boa leitura!





# PIBID E FORMAÇÃO DOCENTE

Talita Barreto  
Cristina Grilo Martorelli  
Camila da Silva Martins  
Giovana Garrido Barrozo  
Lucas Eloy dos Santos Cunha  
Wesley Henrique da Silva Ramos

## Considerações iniciais: o PIBID

Nosso trabalho tem por objetivo contextualizar o projeto PIBID no cenário da Educação Básica e Superior brasileira e pontuar sua relevância na formação de professores a partir da inserção de licenciandos à realidade docente já nos primeiros períodos da graduação. Para tal, apresentamos um relato de experiência de nossa atuação como bolsistas do PIBID Espanhol UERJ no evento acadêmico *I Semana de Estudios Hispánicos*, compartilhando com nossos pares (universitários de Letras e áreas de comum interesse) as experiências obtidas no projeto.

PIBID é a sigla para Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, financiado pela agência CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –, órgão do Governo Federal do Brasil ligado ao Ministério da Educação. Este programa visa melhorar os resultados na Educação Básica, por meio da interação entre universidade e escola, no intento de reduzir as dificuldades encontradas pelos professores que atuam na rede pública de ensino. Juntamente com esta proposta, também visa aprimorar a formação profissional dos futuros professores, licenciandos bolsistas deste projeto, ao estabelecer relações entre os conteúdos acadêmicos de seu curso, os

referenciais teóricos associados aos processos de ensino e aprendizagem e a realidade da sala de aula das escolas.

O programa era restrito apenas à Universidade Pública, porém, em 2018, houve alteração em seu edital e foi estendido também aos cursos de licenciatura ofertados em Universidades Particulares, para estudantes vinculados ao Programa Universidade para Todos (PROUNI)<sup>1</sup>.

Para estabelecer a interação entre universidade e escola e alcançar os objetivos a que se propõe, o programa conta com coordenadores, supervisores e bolsistas licenciandos ainda em seu primeiro ano de graduação.

O(a) coordenador(a) do projeto é o(a) docente da instituição de Ensino Superior que se responsabiliza perante à CAPES pela gestão administrativa e pedagógica do projeto, acompanhando o planejamento e a organização das atividades. Tem como atribuições, então, a coordenação do processo seletivo de bolsistas licenciandos e supervisores, a promoção de encontros periódicos com os participantes e a participação na organização de seminários sobre o projeto, promovidos pela universidade em que atua.

Já o(a) supervisor(a) é o(a) docente da instituição de Educação Básica que faz a ponte entre os bolsistas universitários com a escola, mediando as relações com os alunos da Educação Básica e viabilizando sua prática em sala de aula, assim como também a ponte entre a escola e a coordenação do projeto. Cabe-lhe a responsabilidade de controlar a frequência dos bolsistas na unidade escolar, acompanhar as atividades dos bolsistas sob sua orientação, participar de seminários promovidos pelo coordenador na universidade, entre outros.

---

<sup>1</sup> O PROUNI é “um programa do Ministério da Educação, criado pelo governo federal em 2004, que oferece bolsas de estudo, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior”. Fonte: <https://accessunico.mec.gov.br/prouni/duvidas>. Acesso: 07 de maio de 2024.

Haja vista os objetivos de nosso trabalho e a contextualização do programa PIBID no cenário educacional brasileiro, apresentamos um breve panorama da escolha pela carreira docente no Brasil e a formação inicial.

## **O panorama da opção pela docência como carreira no Brasil**

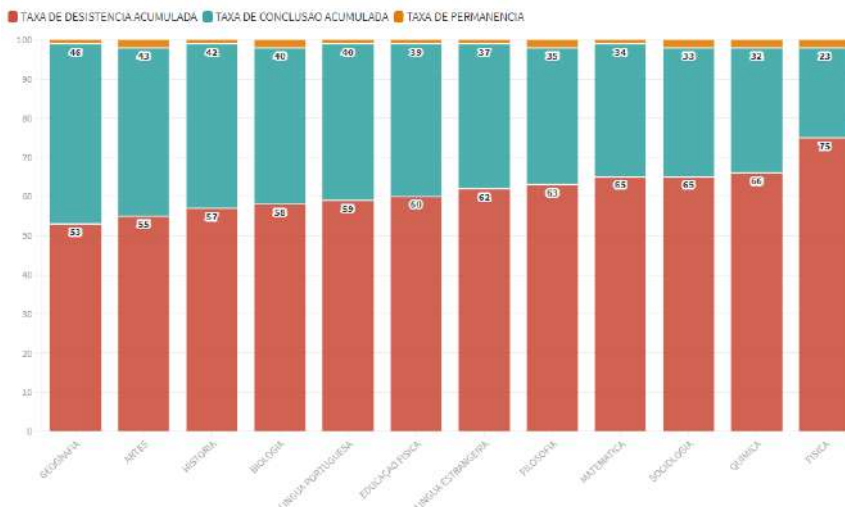
Um dos objetivos do PIBID é fomentar a docência e, conseqüentemente, diminuir a taxa de desistência nos cursos de licenciatura. Tal taxa apresenta-se alta, principalmente nos cursos componentes das áreas de ciências exatas e biológicas, disciplinas que hoje possuem uma carência de professores na Educação Básica.

Segundo a Agência Brasil (EBC, 2022), empresa estatal que publica notícias relacionadas aos mais diversos assuntos da atualidade, nosso país terá um enorme déficit de professores da educação básica até 2040. Essa afirmação baseia-se numa pesquisa do Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (Semesp), que conclui que, desde 2010, os cursos de licenciatura vêm sofrendo um grande desinteresse, principalmente por parte dos jovens. Há muitas explicações para esse fato, dentre elas, o baixo salário da profissão e as condições precárias de trabalho. A pesquisa também mostra que, no curso de Letras, 10,1% dos alunos não concluíram o curso. No gráfico a seguir (Figura 1), elaborado com dados do INEP (2020)<sup>2</sup>, é possível observar outros dados relevantes:

---

<sup>2</sup> O Inep, criado em 1937 “sob a denominação de ‘Instituto Nacional de Pedagogia’ e transformado em autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) em 1997, é o órgão federal responsável pelas evidências educacionais e atua em três esferas: avaliações e exames educacionais; pesquisas estatísticas e indicadores educacionais; e gestão do conhecimento e estudos”. Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/sobre>. Acesso em 07 de maio de 2024.

Figura 1



Fonte: Elaborado com base nos microdados do censo da educação superior (INEP, 2020).

Para versão detalhada, consultar

<https://public.flourish.studio/visualisation/4705374/>

Notamos que há uma grande taxa de desistência entre os estudantes de licenciatura, resultando, assim, numa pequena taxa de permanência. Ao observarmos os discentes de língua estrangeira, nossa área de estudo e atuação, vemos que menos da metade chega a concluir o curso. Além dessa pesquisa, um relatório feito pelo INEP no 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação, em 2020, mostrou que o aumento do percentual entre 2013 e 2019 de profissionais formados que lecionam em suas respectivas áreas estava muito abaixo do esperado pelo Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>3</sup>. O relatório

<sup>3</sup> Plano decenal, “aprovado pela Lei nº 13.005/2014, e que estará em vigor até 2024. É um plano diferente dos planos anteriores; uma das diferenças é que esse PNE é decenal por força constitucional, o que significa que ultrapassa governos. Têm vinculação de recursos para o seu financiamento, com prevalência sobre os Planos Plurianuais (PPAs). O amplo processo de debate, que começou na CONAE 2010 e culminou com sua aprovação pelo Congresso Nacional, reforça o caráter especial e democrático desse PNE”. Fonte: <http://pne.mec.gov.br/galeria/4-conferencia-o->

também aponta uma grande desigualdade entre as regiões Norte e Nordeste e as demais regiões do Brasil em relação à atuação nos anos finais dos Ensinos Fundamental e Médio: o grau de adequação é de 68,9% para o segundo grupo, enquanto que para o primeiro, é de apenas 36%. Há também uma enorme diferença percentual entre áreas urbanas e rurais: 60,3% contra 26,4%, respectivamente.

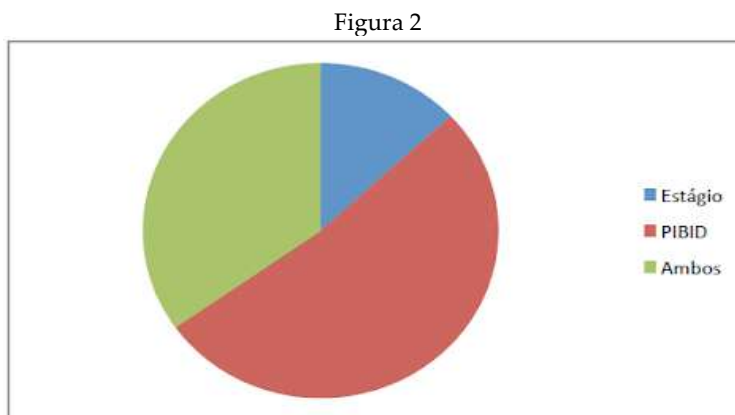
Visando essa realidade, o PIBID proporciona alguns diferenciais, não só ao bolsista, mas também ao sistema educacional que, como foi visto, necessita de profissionais capacitados. De acordo com a CAPES (2023), o Programa possui os seguintes objetivos principais: promover a formação de docentes para a Educação Básica, valorizar o magistério e melhorar a qualidade da formação inicial de professores em cursos de licenciatura através da integração com a Educação Básica. Adicionalmente, visa integrar os licenciandos ao ambiente das escolas públicas, dando-lhes a chance de desenvolver e participar de práticas docentes inovadoras e interdisciplinares que abordem problemas do ensino-aprendizagem. O programa também busca envolver escolas e professores do ensino básico no processo de formação de futuros professores e melhorar a conexão entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, elevando assim a qualidade das atividades acadêmicas.

Primeiramente, precisamos esclarecer um mito recorrente quando falamos do PIBID: participar do Programa não é o mesmo que fazer um estágio obrigatório da grade curricular. Em um estudo realizado por Matos (2015), foram reunidas informações sobre a seguinte questão: entre a experiência adquirida nas disciplinas de Estágio Supervisionado e no projeto Pibid, qual delas proporciona, na opinião dos participantes, uma maior inserção no contexto escolar, solicitando-se uma explicação para a escolha.

---

manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova-e-o-sistema-nacional-de-educacao-11-a-13-03-2013/detail/538-conferencia-pioneiros-usp?tmpl=component&phocadownload=2#:~:text=O%20que%20%C3%A9%20o%20PNE,que%20significa%20que%20ultrapassa%20governos. Acesso em 07 de maio de 2024.

As respostas foram obtidas por meio de um formulário, que gerou o gráfico abaixo (Figura 2):



Fonte: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/10597/8284>  
Acesso em 07 de maio de 2024.

Ao analisarmos o gráfico, verificamos que mais da metade das respostas aponta a experiência no PIBID como a que proporciona maior inserção no contexto escolar. Isso contribui para alcançar os objetivos do PIBID mencionados anteriormente, principalmente os dos itens III e IV. Além disso, ao perguntar se o PIBID tinha sido um diferencial na formação acadêmica, a professora diz que recebeu 100% de respostas positivas. Logo, entendemos que o Programa está cumprindo aquilo a que se propõe.

O item VI dos objetivos do PIBID citados diz respeito à articulação entre teoria e prática. Segundo Barbosa, Fernandes e Pacheco (2017, p. 334), a teoria:

[...] é a forma como o conhecimento se apresenta articulando-se sistematicamente em graus e especificidades, disposto a explicar ou ilustrar ações práticas; enquanto a prática é a constituição da teoria, formulada em ações concretas, podendo ser modificada e modificar as teorias. Entende-se, então, que ambas são essenciais e coexistentes. Eles acrescentam dizendo que a formação inicial do professor - que é proporcionada pelo PIBID - é essencial, pois cerca o futuro profissional daquilo que será seu futuro. A teoria sem a prática é ineficaz, assim como o inverso; dessa forma, percebe-

se que ambas são indissociáveis. Unir essas duas práticas torna a formação e o ensino mais embasado e harmônico.

Nesse sentido, o Programa apresenta um diferencial que, em muitos cursos, não vemos: a formação teórica e social. Em nossas reuniões, dividimos experiências na universidade, discutimos nosso papel como futuros docentes e, principalmente, entendemos que nenhum de nós é uma “tábula rasa”, como defendia o filósofo inglês John Locke. Não somos iguais e, devido às nossas experiências vividas, muitas vezes iremos discordar em diferentes pontos. Entretanto, em nossas reuniões, sempre há respeito entre todos e às diferenças, o que torna todo o processo melhor e desenvolve nossa confiança e preparo para argumentar nas reuniões e, também, na sala de aula.

Outro aspecto fundamental de nossas reuniões é a exploração, leitura e debate de teorias, sejam elas relacionadas ao curso de Letras, ao conteúdo transversal abordado em nossas atividades ou especificamente às teorias educacionais. Reconhecemos a importância de ter uma base sólida para discutir qualquer tópico em sala de aula, motivo pelo qual dedicamos tempo ao estudo e à discussão dos aspectos teóricos relevantes.

### **A teoria por trás da prática**

Como acreditamos que o docente não deve assumir um papel neutro na formação dos alunos, tomamos como fundamentos teóricos perspectivas educacionais que pensam no professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem e na educação como ato de liberdade. Por isso, focamos em dois docentes e pensadores sobre a docência que lutaram pelo ideal de uma educação igualitária e acessível para todos: bell hooks (2017) e, indiretamente, Paulo Freire (2003).

Em seu livro “Pedagogia da autonomia” (2003), Freire afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”



(FREIRE, 2003, p. 47). Tal noção mostra o papel do professor como mediador no processo de ensino-aprendizagem, em coconstrução com o aluno, sendo, ambos, ativos e com autonomia neste processo.

Também comprometida com questões sociais, de ensino-aprendizagem e levantando críticas à educação bancária, posiciona-se Bell Hooks. Em seu livro “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade”, a autora diz que encontrou em Paulo Freire “um mentor e um guia, alguém que entendia que o aprendizado poderia ser libertador” (hooks, 2017, p. 15).

Influenciada pelas teorias educacionais de Freire, Hooks (2007, p. 27) defende a pedagogia progressista e holística, tomando a educação como prática libertadora, em que todos são “seres humanos ‘integrais’, buscando não somente o conhecimento que está nos livros, mas também o conhecimento de como viver acerca no mundo”. Isto é, o ser humano precisa ser visto e compreendido em sua totalidade e o conhecimento que constrói deve ser “um conhecimento significativo”, com “ligação entre o que eles estão aprendendo e sua experiência global da vida” (hooks, 2017, p. 33).

Por conta desta perspectiva holística, Gloria Jean Watkins, mais conhecida por Bell Hooks, engajou-se na educação libertadora, como mulher negra, professora, escritora e ativista. Nascida no sul dos Estados Unidos, no ano de 1952, estava incluída em um contexto de segregação racial e cultura pautada no modelo patriarcal. Sua única opção de carreira, sendo uma mulher, seria o magistério; além de, naquela época, não haver apoio ao pensamento crítico feminino. Foi na escola onde cursou o Ensino Fundamental que a autora aprendeu que poderia ser escritora. Em um ambiente formado, em sua maioria, por professoras negras, sentiu-se validada, ao perceber que

O compromisso delas [professoras negras] era nutrir nosso intelecto para que pudéssemos nos tornar acadêmicos, pensadores e trabalhadores do setor cultural - negros que usavam a ‘cabeça’. Aprendemos desde cedo que nossa devoção ao estudo à vida do intelecto era um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista (hooks, p. 10, 2017).

Tal compromisso, ao qual era acrescido o real interesse das professoras em conhecer verdadeiramente cada aluno, causava entusiasmo na jovem Gloria. Isso a impactou e contribuiu para sua formação docente, em relação a como queria atuar como professora. Segundo ela, “naquela época, ir à escola era pura alegria” (hooks, p. 11, 2017), mesmo que o que aprendesse na escola significasse um risco, por contrariar os ideais preconceituosos daquele tempo. Lá, ela aprendeu o que era a educação transgressora na prática, ainda que ninguém usasse esses termos para definir essas práticas revolucionárias realizadas dentro da sala de aula.

Durante nossas reuniões, Bell Hooks foi a principal fonte usada para pautar nossas conversas e fundamentar teoricamente nossas práticas, a partir de leituras de seu livro supracitado, em que ela compartilha sua compreensão do que deve ser a educação a partir de suas vivências, tanto como aluna quanto como professora. Perpassada pelas ideias centrais de Freire, Hooks atuou, e, tomando como base suas concepções, assim também atuamos, sob uma perspectiva holística da educação, com um olhar para o aluno em sua totalidade.

### **Da teoria à prática: um relato de experiência**

Fizemos reuniões de discussão teórica que foram pautadas em autores que contribuíram para a discussão da temática com a qual nos propusemos a trabalhar. Muitos são do universo pedagógico, como os que usamos de base nas atividades realizadas em sala de aula do Ensino Médio, com turmas de primeiro e segundo anos. Uma dessas atividades foi motivada pela campanha “21 Dias de Ativismo Contra o Racismo” e foi o relato dessa experiência em sala que levamos para apresentar e discutir com os nossos pares, universitários graduandos de Letras e áreas afins, na *I Semana de Estudios Hispánicos*.

Para o desenvolvimento dessa atividade na escola, apoiamos-nos nas ideologias de Bell Hooks. Fizemos a leitura da introdução do seu livro “Ensinando a Transgredir: a educação como prática de

liberdade”, a partir da qual refletimos sobre o processo de ensino-aprendizagem. Tal leitura nos serviu de muita ajuda, pois a obra possui vivências próprias da autora, uma mulher negra e de periferia que, durante sua juventude, notou que a escola era um ambiente político e racista, onde professores e alunos brancos pressupunham que os negros eram seres geneticamente inferiores e limitados.

Após a leitura e discussão do capítulo introdutório, concluímos que, para abordar um tema crucial na formação de adolescentes, é necessário utilizar uma estratégia que se alinhe com a geração atual e suas demandas. Com esse objetivo, compilamos capas de jornais, notícias, publicações em redes sociais e campanhas publicitárias de países hispânicos para ilustrar como o racismo permeia diversas áreas da sociedade. Entre os materiais coletados, incluímos exemplos de racismo no esporte, especialmente no futebol, e nas mídias sociais, além de produtos de limpeza, alimentos e maquiagens que refletem essas questões.

A atividade foi dividida em três etapas: a primeira, com a discussão a partir das reportagens e propagandas; a segunda, com um jogo, o “*Juego del privilegio*”, de perguntas sobre vivências pessoais do racismo; e a terceira, com a confecção de cartazes, em espanhol, de combate ao racismo.

Posteriormente, tivemos a oportunidade de nos apresentar na *I Semana de Estudios Hispánicos*, organizada pelo Setor de Espanhol do Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, para relatar nosso trabalho na escola. Escolhemos o mesmo tema, racismo, para mostrar como ele está enraizado na sociedade e destacar a atividade desenvolvida com os estudantes do Ensino Médio. Durante a apresentação, mostramos não apenas as atividades realizadas, mas também como foram organizadas, com base na noção de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Em nossa apresentação, exibimos fotos das atividades sendo realizadas em sala, com os alunos da Educação Básica, e do mural confeccionado com as produções finais dos alunos. Também optamos por, ao final, realizar com o público universitário a mesma

sequência didática aplicada na escola, em três etapas, como ilustrado a seguir (figuras 1, 2 e 3):

Figura 1



Início da sequência didática na oficina com universitários.

Etapa 1 - textos midiáticos

Fonte: Os(as) autores(as) (2023)

Figura 2



*Juego del privilegio.* Etapa 2

Fonte: Os(as) autores(as) (2023)

Figura 3



Confecção de cartazes. Etapa 3

Fonte: Os(as) autores(as) (2023)

Apresentar o projeto PIBID para nossos colegas foi uma experiência desafiadora, especialmente porque a posição de palestrante é rara, principalmente para estudantes que estão nos primeiros anos do ensino superior. Essa oportunidade surgiu graças ao projeto. Por isso, compartilhar parte do nosso trabalho em sala de aula com outros universitários, futuros professores, e professores atuais foi também muito enriquecedor.

Recebemos *feedbacks* positivos tanto das atividades que desenvolvemos no Ensino Médio quanto da proposta de realização dessas mesmas atividades em formato de oficina durante nossa apresentação no evento acadêmico mencionado anteriormente. Foi valioso repetir a atividade com outros graduandos e observar suas reações, tanto em relação à abordagem da questão social do racismo quanto aos aspectos de organização didática, motivação e engajamento. A experiência mostrou que uma abordagem lúdica pode ser motivadora, mesmo em um grupo mais maduro e com maior diversidade etária e nível de escolaridade. Além disso, muitos dos presentes desconheciam tanto o projeto PIBID Espanhol da UERJ. Ao serem informados, muitos demonstraram interesse pelo projeto e até desejo de participar dele.

### **Análise da prática a partir da BNCC**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2023) é um documento normativo que estabelece as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem adquirir de forma orgânica e progressiva ao longo das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, fundamentando teoricamente um currículo básico comum para todos.

O documento, que rege as ementas estudantis do Ensino Médio, sofreu grandes mudanças nos últimos anos. Houve reformulações nas cargas horárias propostas e acréscimo de novas disciplinas, com a conversão de muitas disciplinas prioritárias em eletivas. O ensino de línguas estrangeiras foi um dos afetados com essas mudanças.

A língua espanhola, que já era disciplina eletiva, tornou-se uma entre as várias opções de eletivas a serem oferecidas nas escolas a partir da BNCC. Ou seja, o estudante possui livre escolha em participar da disciplina em determinado ano, tendo no mesmo horário outras opções a disputarem seu interesse, de acordo com a quantidade de vagas disponíveis. As classes duram apenas 50 minutos, em um único tempo semanal, dificultando as estratégias pedagógicas e linguísticas montadas e idealizadas pelos docentes. De maneira antagônica, as normas previstas na BNCC exigem competências, estímulos e abordagens que demandam, sobretudo, tempo.

O objetivo de aprendizagem da língua estrangeira, segundo as diretrizes da base, é a comunicação (oral, escrita), compreensão (oral, leitura) e aquisição cultural do país falante da língua estrangeira. Esses objetivos englobam os eixos organizadores apresentados na BNCC para orientar quanto às três implicações citadas no documento: relação entre língua, território e cultura; multiletramentos e abordagens de ensino. As competências a serem desenvolvidas com os alunos são, de modo geral, pautadas em reflexão social e ideológica, que acarreta a construção de suas autonomias com relação à linguagem e compreensão do valor das variações linguísticas.

Ao analisar os objetivos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as atividades desenvolvidas pelo PIBID, percebemos que integramos aspectos gramaticais e culturais e promovemos reflexões sobre questões sociais. Com isso, concluímos que o PIBID atende aos objetivos da BNCC. Observamos que, ao estimular a interação dos estudantes com o multiculturalismo, a eficácia do trabalho docente e da aprendizagem se intensifica. No entanto, reconhecemos a necessidade de ultrapassar o tempo de sala de aula, realizando oficinas culturais extracurriculares para uma imersão mais profunda, não apenas para abordar aspectos culturais, mas também para complementar o tempo limitado disponível em sala.

## Considerações finais

A partir da contextualização do projeto PIBID no cenário da Educação Básica e Superior brasileira, apontamos que se trata de um programa financiado pela CAPES com o objetivo de melhorar os resultados na Educação Básica por meio da interação entre universidades e escolas. Apresentamos seus objetivos, que incluem incentivar a formação de docentes, contribuir para a valorização do magistério, elevar a qualidade da formação inicial de professores, inserir os licenciandos nas escolas públicas, envolver as escolas como formadoras dos futuros docentes e promover a articulação entre teoria e prática necessária à formação de professores.

Além disso, discutimos o panorama da escolha pela carreira docente no Brasil, destacando a alta taxa de desistência nos cursos de licenciatura, especialmente nas áreas de ciências exatas e biológicas. Observamos um déficit de professores na Educação Básica brasileira e ressaltamos que o PIBID oferece diferenciais de capacitação tanto para os bolsistas quanto para o sistema educacional.

Destacamos a relevância da conexão entre teoria e prática promovida pelo PIBID, ressaltando a importância de um sólido embasamento teórico para a atuação em sala de aula. Nesse contexto, referimo-nos às teorias de Paulo Freire e Bell Hooks, pensadores significativos na área da docência, cujas ideias estudamos em nossas reuniões e que servem de base para nossa prática como mediadores. Uma das práticas que exemplifica essa abordagem foi nossa apresentação na *I Semana de Estudios Hispánicos*, destinada a universitários de Letras, cuja experiência compartilhamos aqui neste texto. Nessa ocasião, além de relatar nossas atividades e aplicar a oficina, destacamos a importância do programa para uma primeira experiência docente, bem como a relevância de ter bolsistas atuando nas escolas, promovendo oficinas e auxiliando nas aulas. Com isso, constatamos a necessidade de promover maior divulgação do projeto, dado que muitos ainda não o conheciam.

Também fizemos uma brevíssima análise da BNCC, em que verificamos que os objetivos nela propostos vêm sendo alcançados com a atuação do PIBID UERJ Espanhol (ainda que o documento não mencione o espanhol e apenas a língua inglesa).

A partir do exposto neste trabalho, concluímos que os objetivos do programa vêm sendo alcançados pelo PIBID UERJ Espanhol. Ressaltamos sua relevância na formação de professores devido ao fato de envolver licenciandos na realidade docente desde os primeiros períodos da graduação. O PIBID oferece várias vantagens no processo de formação docente, que incluem:

a. inserção precoce na prática docente: o PIBID permite que os licenciandos tenham contato direto com a realidade da sala de aula desde os primeiros períodos da graduação. Isso possibilita uma vivência prática e concreta da profissão, permitindo aos estudantes compreenderem melhor as demandas e desafios do trabalho docente;

b. integração entre teoria e prática: o programa busca promover a articulação entre os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade e a prática pedagógica vivenciada nas escolas. Os licenciandos têm a oportunidade de aplicar os conceitos aprendidos em sala de aula, experimentando diferentes abordagens pedagógicas e metodologias de ensino;

c. desenvolvimento de habilidades e competências: a atuação no PIBID permite aos bolsistas desenvolverem diversas habilidades essenciais para a carreira docente, como planejamento de aulas, elaboração de materiais didáticos, mediação de conflitos, adaptação curricular, entre outras. Essas experiências contribuem para a formação integral do futuro professor;

d. aprendizagem colaborativa: o PIBID desenvolve a interação entre os bolsistas, supervisores e coordenadores, bem como a parceria entre a universidade e as escolas. Essa dinâmica colaborativa propicia trocas de experiências, discussões e reflexões conjuntas, enriquecendo o processo formativo e promovendo o trabalho em equipe;



e. reflexão sobre a prática: por meio de encontros, reuniões e seminários, os participantes do PIBID têm a oportunidade de refletir sobre suas práticas pedagógicas, discutir desafios encontrados, compartilhar ideias e buscar soluções. Esse processo de reflexão constante contribui para o aprimoramento do trabalho docente e para a construção de uma identidade profissional sólida;

f. valorização da profissão docente: o PIBID visa valorizar a carreira docente, reconhecendo sua importância para a sociedade. Ao proporcionar uma formação mais qualificada aos futuros professores, o programa busca atrair e manter talentos na área da educação, incentivando a escolha pela profissão e combatendo a evasão dos cursos de licenciatura;

g. experiência prática para o currículo: a participação no PIBID é uma experiência relevante para enriquecer o currículo dos licenciandos. O envolvimento em projetos de iniciação à docência demonstra engajamento, dedicação e compromisso com a formação profissional, o que pode ser valorizado em processos seletivos de emprego e concursos públicos.

Essas são apenas algumas das vantagens do PIBID na formação de professores. O programa tem sido essencial para melhorar a qualidade da formação inicial de docentes no Brasil, fortalecendo a integração entre teoria e prática e preparando os futuros professores de maneira mais abrangente e eficaz, além de proporcionar aos recém-formados mais oportunidades para começar suas carreiras mais preparados. As teorias que adotamos visam tornar a prática docente mais significativa e ética, de modo que o ensino se torne verdadeiramente transformador e os estudantes sejam os protagonistas de sua própria aprendizagem. Como Paulo Freire expressou em seu livro "Educação e mudança", "Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo" (FREIRE, 1979, p.84).

## Referências

ALMEIDA, Mariléa de. Enciclopédia mulheres na filosofia: bell hooks. **Blogs de Ciência da Universidade Federal de Campinas**, v. 7, n. 2, p. 21-33, 2021. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia/wp-content/uploads/sites/178/2021/04/bell-hooks-1.pdf>. Acesso em: 28 de maio de 2023.

BARBOSA, João Paulo da Silva; FERNANDES, Dorgival Gonçalves; PACHECO, Willyan Ramon de Souza. A relação entre teoria e prática no processo de formação docente. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar (RPI)**, Cajazeiras, v. 2, p. 332-340, setembro, 2017. Disponível em: <https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/view/380>. Acesso em: 24 de maio de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**, Brasília: MEC/CAPES, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 21 de maio de 2023

BRASIL. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Institucional - Sobre**, Brasília: MEC/INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/institucional>. Acesso em: 27 de maio de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **PIBID: apresentação**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 21 de maio de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/>. Acesso em: 23 de junho de 2023.

CAPES. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES). **PIBID e Residência Pedagógica incluem instituições privadas com fins lucrativos**. Brasília: CAPES/ABMES, 2018. Disponível em: <https://abmes.org.br/noticias/detalhe/2707/pibid-e->

residencia-pedagogica-incluem-instituicoes-privadas-com-fins-lucrativos . Acesso em: 21 de maio de 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003. Acesso em: 15 de junho de 2023.

GONDIM, Mariana; RAMALHO, Larissa; SANTIAGO, Rafael. Um retrato da formação de professores da educação básica. **Desestrutura UFF**, [s. l.], 8 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://desestrutura.uff.br/2021/01/08/um-retrato-da-formacao-de-professores-da-educacao-basica/>. Acesso em: 21 de maio de 2023

MATOS, Doris Vieira da Silva. Estágio supervisionado X PIBID: duas faces da mesma moeda? **Revista (Con) Textos Linguísticos**, Vitória, v. 9, n. 14, p. 93-105, maio, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/10597/8284>. Acesso em: 21 de maio de 2023.

MELLO, Daniel. Em 2040, Brasil poderá ter carência de 235 mil professores, diz estudo. **Agência Brasil**, São Paulo, 29 de setembro de 2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2022-09/em-2040-brasil-podera-ter-carencia-de-235-mil-professores-diz-estudo>. Acesso em: 21 de maio de 2023

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

**DE LA MANO DE LOS ADULTOS MAYORES:  
EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO  
ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO PROJETO  
LICOM-LETI UERJ**

Fernanda Souza dos Santos  
Kalebe Feitosa Soares  
Phelipe de Lima Cerdeira

**Advertência, marco teórico referencial e uma sugestão para a  
leitura deste capítulo**

Como sabemos, a pandemia de COVID-19 se transformou em um desafio para que educadores ressignificassem suas práticas, dando dimensão ao potencial da própria língua(gem). Neste contexto e tomando as idiossincrasias do ensino e aprendizagem de espanhol como língua adicional para fins específicos (EFE) (AGUIRRE, 1998), este capítulo apresenta caminhos outros (MIGNOLO, 2003) criados por professores-regentes e por seu coordenador para garantir a continuidade do projeto Línguas Estrangeiras para a Terceira Idade (LETI) no momento máximo de atenção e de restrição para deslocamentos e interação entre as pessoas<sup>1</sup>. Aqui, já como parte desta espécie de prelúdio, cabem ao menos dois esclarecimentos que transcendem simplesmente ao campo do preciosismo lexical.

---

<sup>1</sup> A alusão, aqui, é à instituição da pandemia de Covid-19, declarada como tal pelo então diretor da Organização Mundial da Saúde (OMS), Tedros Adhanom Ghebreyesus, em 11 de março de 2020. A emergência sanitária foi revogada somente depois de mais de três anos, em 05 de maio de 2023.

Primeiro, quando frisamos a ideia de “espanhol como língua adicional” ao invés de espanhol “como língua estrangeira”<sup>2</sup>, não se trata de um comportamento fortuito ou de uma busca por um friso distinto ao que muitos estavam acostumados a lidar no horizonte do ensino. A decisão é, pois, atravessada por questões epistemológicas no âmbito da Linguística Aplicada, uma vez que a ideia do/de “estrangeiro” acaba não contemplando exatamente as experiências heteróclitas nas quais um ser falante está inserido (LEFFA; IRALA, 2014; RAJAGOPALAN, 2003). Ademais, tal alcunha acaba jazendo na problemática hierarquização de saberes construídos na perspectiva em que o dito estrangeiro é, em geral, tomado como subalterno em prol de um discurso monológico que só vê o “outro” de forma verticalizada, sob uma pressuposição modalizadora, jamais predisposta a também (se) entender enquanto resultado necessariamente “desse outro”, em uma comunhão de alteridades (BRAHIM; HIBARINO; CERDEIRA, 2019). Falar “espanhol como língua adicional” é, portanto, fissurar o que foi posto anteriormente, quebrando a ideia congelada da língua materna ou da expectativa cristalizada de um falante “nativo”, enaltecendo, por isso, as trocas múltiplas entre os falantes para a construção, negociação e trocas de sentidos, sem se afastar, é claro, do conhecimento dos diferentes registros do idioma aprendido e dos pressupostos normativos que o regem.

Segundo, também sublinhamos a ideia de que esta língua outra – o espanhol como língua adicional – se dá em um contexto de Fins Específicos. A afirmação não se deve ao fato de que tomamos o público de adultos da terceira idade como sujeitos com eventuais restrições ou dificuldades de aprendizado, mas, sim,

---

<sup>2</sup> Não é demasiado questionar que, ainda hoje, mesmo em diretórios de pesquisa como o CNPq ou em plataformas como o *Lattes*, seguimos como opção única alocar nossas pesquisas e produções no discutível nicho “línguas estrangeiras modernas”. O registro do projeto de extensão LETI (Línguas Estrangeiras para a Terceira Idade), certamente, endossa justamente essa herança de pesquisa e de categorização, anterior às discussões que hoje são suscitadas via Linguística Aplicada.

como falantes que demandam atenção e nos oportunizam (re)pensar recortes e certos encaminhamentos. Comungamos com a afirmação quanto à “[...] primordialidade de coletar dados empíricos de necessidades específicas, criar e adaptar materiais que atendam tais necessidades e ainda lidar com conhecimentos e até mesmo usos da língua não-familiares” (CRISTOVÃO; BEATO-CANATO, 2016, p. 46). Alocamo-nos, assim, no marco dos Fins Específicos por entendermos que “[...] a finalidade do trabalho é contribuir para que o aprendiz desenvolva capacidades para agir socialmente em situações acadêmicas e/ou profissionais específicas” (BEATO-CANATO, 2011, p. 854).

A essa altura, você, leitor e leitora deste capítulo, terá percebido a escolha pela marcação em uma primeira pessoa que é plural. Muito além de um dado estilístico, trata-se, pois, de um diálogo com outros aportes epistemológicos que (nos) tocam para o desenvolvimento desta reflexão. Tomamos, pois, a escolha para reforçar que as narrativas aqui apresentadas são fruto de observação e se fazem enquanto postulados – pragmático e paradigmático – de que podemos descolonizar o pensamento (QUIJANO, 2014) e apresentar formas outras de se pesquisar nas Humanidades. O uso de uma terceira pessoa, isto é, a escolha por uma impessoalidade na escrita deporia justamente contra o que nos comprometemos para este capítulo, já que o trabalho nasce como alumbramento e como possibilidade de registro de relatos realmente experienciados e protagonizados. Em seções específicas, será possível se aproximar mais especificamente aos relatos de cada um dos professores-regentes responsáveis pelas aulas dos níveis de espanhol como língua adicional no âmbito do LETI e, ao mesmo tempo, das próprias produções dos seus alunados. Da mesma forma, em momentos como este, o uso deste “nós” marca as ações protagonizadas em comum acordo entre coordenador e professores-regentes, enaltecendo o preceito de educação humanizadora (FREIRE, 1983) que nos constitui.

Ainda sobre o que diz respeito aos relatos de experiência enquanto práxis de pesquisa, reverberamos a consciência de como

tais movimentos acabaram por promover contribuições e movimentos para a organização da própria academia (NOVOA, 2003), dando espaço não apenas àqueles discursos comumente silenciados ou desqualificados, mas, também, às ações responsáveis por “[...] indagar interpretativamente a la práctica docente y el mundo cotidiano de la escuela” (SUÁREZ, 2021, p. 366). Embora disposto a inserir o seu raciocínio no espaço escolar, a reflexão do argentino Daniel Suárez nos é cara, justamente por sublinhar as oportunidades de pesquisa que ganhamos ao nos interpelar e utilizar nossas experiências para além do que se entende com um simples diário de registro. Suárez, relembra, portanto, como os

[...] relatos de experiencia comprometen nuestra participación singular, única, en una experiencia que siempre es colectiva y que nos trasciende. Por eso, no pueden dejar de narrar “lo que acontece” en el mundo para contar tan solo “lo que nos sucede”: lo que nos sucede siempre acontece entre coordenadas históricas, geográficas, económicas, sociales, culturales, políticas, que también son interpretadas por el narrador mediante su relato. Las acciones narradas siempre tienen lugar y tiempo en un escenario en el que confluyen dimensiones que prefiguran los acontecimientos a narrar y la enunciación narrativa misma. También delimitan una posición de sujeto de la acción (el personaje o actante que hace jugar la acción en la trama) y una posición de enunciación, de alguien que dice algo respecto de otros, o de sí mismo, que vive una experiencia en ciertas circunstancias espacio temporales. Ofrecen una lente muy sensible para percibir cómo las identidades profesionales se construyen en la singularidad de las trayectorias biográficas, pero en marco del complejo de influencias que delimitan y prefiguran su sentido (SUÁREZ, 2021, p. 369).

Ao longo de todo o raciocínio, buscaremos observar de que maneira foram criadas interações e quais foram as principais dificuldades e desafios de quatro grupos regulares (dois do Nível I e dois do Nível II), entre o período de março de 2021 e junho de 2022, a partir de aulas síncronas e assíncronas. Diante do marco proposto pelo Estatuto do Idoso (BRASIL, 2003), as dinâmicas pedagógicas desenvolvidas estiveram circunscritas a uma fundamentação teórica já emoldurada até aqui, ganhando, por fim,

outras contribuições advindas da Linguística Aplicada, tais como as discussões dos multiletramentos (ROJO, 2017); o conceito de agência assumido pelos alunos e da figura dos professores enquanto mediadores (MONTE MÓR, 2014); e, por fim, a consciência de que aprendemos também a partir das experiências do(s) outro(s) (ARROYO, 2001).

### **LICOM-LETI Espanhol: do nosso lugar de enunciação à oportunidade de ressignificar os nossos tempos**

Uma voz que canta a vida e que, contra uma tristeza azul, está disposta a anunciar o desejo de sorrir. Resistindo e existindo ao mesmo tempo, relembrando que em suas veias “la sangre hierve” (STORNI, 1984, p. 53), o eu poético do soneto *Vida* nos convida a continuar este capítulo:

Tengo deseos de reír; las penas  
que de donar a voluntad no alego,  
hoy conmigo no juegan y yo juego  
con la tristeza azul de que están llenas  
(STORNI, 1984, p. 53).

A alusão ao poema de autoria da argentina Alfonsina Storni, como quem nos lê poderá supor, não é aleatória. A reflexão plasmada no tecido literário faz referência ao desejo de que cada ser humano tem por viver e sentir o pulsar da existência, ressaltando a observação de que o mundo e a alegria que estão lá fora não são patrimônios de poucos, mas, sim, “de todas las verbenas” (STORNI, 1984, p. 53). Para o nosso contexto de enunciação, o poema de Storni ganha outras matizes e entradas de leituras possíveis, transformando-se em ponto de inflexão também para representar nossas experiências enquanto professores-regentes e coordenador do projeto LETI-Espanhol UERJ.

Vale aclarar que o LETI (Línguas Estrangeiras para a Terceira Idade) é um dos projetos que compõem o programa de extensão



LICOM<sup>3</sup>, instituído em 1990 a partir da parceria entre Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Aberta da Terceira Idade. A última instituição, criada em agosto de 1993 como resultado de um núcleo da Sub-Reitoria de Assuntos Comunitários da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), aspirava à contribuição inicial da saúde física da população fluminense acima dos sessenta anos. A natureza de ações formativas com base na interdisciplinaridade e na busca de saberes distintos explica o porquê, anos depois, os projetos voltados ao ensino e à aprendizagem de uma língua adicional para fins específicos – como o caso do LETI Espanhol – tenham ganhado tanto protagonismo<sup>4</sup>.

De forma majoritária, pesquisadores observam a experiência da aprendizagem de uma língua adicional não apenas como o contato e conseqüente reconhecimento de um novo código linguístico a ser decifrado e utilizado a partir de todo o potencial de rediscursividade de um falante. Trata-se, pois, de um complexo contato de trocas e de negociações, que fará de um indivíduo não apenas alguém competente para se comunicar em um novo idioma, mas um sujeito mais diverso, vivo e disposto a se (re)ver na alteridade linguística de quem o cerca.

No âmbito do LETI Espanhol, a partir dos seus fins específicos, passamos a vislumbrar todos esses postulados como um processo de quebra na compreensão de certos estereótipos referentes ao alunado. Passamos a subverter o imaginário (im)posto por parte dos envolvidos no horizonte do ensino de línguas ao tomar os alunos da terceira idade como uma população que faz da sala de aula apenas uma escusa para a “hora do cafezinho” e demais confraternizações do calendário e que, por isso, parece pouco

---

<sup>3</sup> Além do LETI, o LICOM também abarca os seguintes projetos: PLIC (Línguas para a Comunidade), OLEE (Oficinas de Línguas Estrangeiras nas Escolas), PLA (Línguas com Fins Acadêmicos) e LICOMzinho (Oficinas de Línguas Adicionais para Crianças).

<sup>4</sup> A demanda notória por materiais de ensino de línguas no âmbito dos fins específicos, no que diz respeito ao espanhol, passou a ser observada com maior ênfase a partir da década de 1980 (AGUIRRE BELTRÁN, 2004).

disposta a se entender como um sujeito capaz de protagonizar a(s) sua(s) identidade(s) linguística(s). Como observaremos nas próximas seções, a partir dos relatos de experiências narrados, os aprendizes do LETI Espanhol são atravessados pelos sentimentos daquele eu poético de *Vida*, de Alfonsina Storni, determinando a sua estada na terceira idade não como o resultado da passagem para um cronotopo sisudo, erroneamente limitado por aqueles que acham que não há mais tempo, mas, sim, como inspiração para aprender e – como poderia ser diferente? – ensinar.

### **Do “como eu faço para ligar” para a receita que nos uniu: experiências no Nível I<sup>5</sup>**

Quando entramos em uma sala de aula, seja ela virtual ou presencial, sempre ficamos apreensivos de como o aluno vai receber aquele conteúdo e quais podem ser os obstáculos no processo de ensino e aprendizagem. Dentro dessas questões, um fator que foi muito importante no início do trabalho com a terceira idade foi a falta de contato com a tecnologia e a consequente ausência de suporte nesse processo.

Se no começo a apreensão era a língua, no período pandêmico, as preocupações passaram a serem outras: era necessário parar e pensar em como ajudar esses alunos a acessarem a aula, pois tinham bastante dificuldade. Alguns tinham problemas com câmeras, outros sequer sabiam como entrar na plataforma. Então, com muita calma, as primeiras aulas foram dedicadas ao letramento tecnológico, para que as dinâmicas de ensino e aprendizagem pudessem ocorrer de maneira tranquila e fluida futuramente.

Quando todos tinham o acesso, fosse por computador ou a partir do celular, podíamos começar as aulas com apresentações

---

<sup>5</sup> Os dois grupos de Nível I do LETI-Espanhol tiveram como professor-regente o pesquisador Kalebe Feitosa Soares. Sendo assim, os momentos que assinalam os relatos de experiências ganham a sua voz em primeira pessoa.

básicas e aspectos não muito densos da língua, primeiro por ser um nível inicial, segundo por ainda estarem habituando-se ao espaço virtual e à plataforma usada, que, no período, foi o *Google Meet*. Essa adaptação foi um pouco demorada devido ao entendimento do uso dos microfones. As dinâmicas da aula sempre evocavam uma participação do aluno de forma oral, buscando a sua agência (MONTE MÓR, 2017), abrindo margem para que os microfones ficassem sempre ligados. Pragmaticamente, há de se frisar que os ruídos passavam a ser outros empecilhos para as aulas. Era essencial discernir quando alertar sobre os ruídos e quando não, pois não era apropriado chamar a atenção do aluno a cada momento, especialmente durante as aulas e nas circunstâncias em que as mesmas ocorriam.

Conforme as barreiras de acesso foram sendo superadas, o ensino do espanhol como língua adicional tornou-se mais eficaz. Todas as interações eram apoiadas por material didático que focava em situações do cotidiano para facilitar o aprendizado do idioma. Para os educadores envolvidos nesse ensino específico, já é reconhecida a escassez de recursos desenvolvidos especialmente para o ensino de espanhol para idosos. Por isso, foi frequentemente necessário criar materiais baseados no livro didático ou modificar as atividades para que fizessem sentido para os alunos. Um exemplo disso é a adaptação de estruturas como o gerúndio, originalmente usadas em contextos de entrevista de emprego, para alunos que já estavam aposentados. Assim, tornou-se essencial alterar a temática das aulas ou focar apenas na identificação da estrutura em vez de seu uso prático. Além do livro, outros recursos como vídeos, músicas, filmes e materiais diversos eram incorporados para enriquecer as aulas.

Nós acreditamos que, ao romper com as abordagens tradicionais que se limitam à mera reprodução de conteúdo, o processo de ensino se torna mais humano e os alunos se mostram mais receptivos. Por exemplo, ao incorporar uma canção escolhida pelo grupo, a aula se torna mais agradável para todos. Isso decorre da valorização dos interesses e prazeres dos alunos, elementos que

são fundamentais para o aprendizado de uma nova língua. É crucial reconhecer o aluno como um sujeito ativo e criador de significados, alguém que possui emoções, experiências variadas e que está em constante transformação, e não meramente como um depósito de informações.

Durante as aulas, alguns alunos relataram que não estavam habituados com o espanhol dessa forma no âmbito de aprendizado formal, pois, em seu período escolar, o aprendizado se dava de forma diferente. Tais reflexões diziam respeito a inúmeras cópias que faziam, de maneira muito cartesiana e por conta de dinâmicas que, em geral, privilegiavam memorizações. Não se está sugerindo que atividades em sala de aula não possam estimular processos mnemônicos, mas sim que explorar outras possibilidades pode tornar o ensino e a aprendizagem mais eficazes.

Os alunos assistiam a filmes e escutavam músicas em espanhol, mas como atividades de lazer. Alguns dos filmes usados para estudar foram as produções *Toc toc* (2017), do diretor Vicente Villanueva, e *Corazón de León* (2013), dirigido por Emiliano T. Caballero. Ambos os filmes são de países diferentes, pois uma das prerrogativas importantes no ensino de uma língua é não se prender somente a um país como referência. Recomendamos aos alunos que escolhessem um país como base para poder reconhecer as questões linguísticas, mas que, ao mesmo tempo, era necessário apresentar as variações e lembrar aos alunos que a Espanha não é o espaço discursivo que personifica o “espanhol correto”, como se propaga diversas vezes.

Em meio às situações de aula, ocorreu uma experiência muito marcante, atrelada à produção de uma receita apresentada em aula. Por um período, foi abordada a temática de comida em geral e o uso do imperativo através de receitas. Dentre as atividades, foi solicitado aos alunos que escolhessem uma receita para trabalhar a compreensão leitora e para identificar como estavam dadas as estruturas do imperativo. Dentre elas, trabalhamos com uma que já estava no livro, a *Tortilla Española*, tal como pode ser observado a partir da Imagem 1 a seguir:

## Imagem 1

B. Aquí tienes una receta para preparar una buena tortilla española. Léela y usa la información para ordenar las fotografías.

# tortilla española

→ **Dificultad:** media

→ **Tiempo:** 70 minutos

→ **Ingredientes** (para 6 personas):

- 8 huevos
- 750 g de patatas peladas y cortadas en rodajas finas
- 1 taza de aceite de oliva
- sal

→ **Instrucciones:**

1. Primero calentar el aceite en una sartén, echar las patatas y salar. Hacerlas a fuego lento durante 40 minutos, hasta que las patatas están blanditas. Hay que removerlas a menudo; de esa manera no se pegan. Después, escurrir el aceite.
2. En un recipiente batir los huevos, salarlos, añadir las patatas y mezclar todo muy bien.
3. Mientras tanto calentar una cucharada de aceite en la sartén. Cuando está caliente,



4. echar la mezcla de huevos y patatas y dejarla en el fuego más o menos 5 minutos. Darle la vuelta con la ayuda de un plato y, para terminar, dorar el otro lado también 5 minutos. ¡Que aproveche!



Fonte: GENTE HOY 1 (2013, p. 74)

Cerca de dois dias depois, no grupo do *WhatsApp* que usávamos para facilitar a comunicação com os alunos, chegou uma mensagem de uma aluna informando que havia realizado essa receita, tal como pode ser observado a partir da Imagem 2:

Imagem 2



Fonte: Os autores (2023)

Embora possa parecer simples, a resposta sincera e autônoma da aluna mostrou ser de grande importância. Quando o conteúdo da aula ultrapassa as barreiras da sala de aula e passa a fazer parte da vida do aluno, fica evidente que o ensino está sendo eficaz. O objetivo do ensino é exatamente esse: permitir que o aluno aprenda, relacione o aprendizado com seu cotidiano como falante e usuário da língua, quebre as barreiras do ambiente acadêmico e, finalmente, crie novos significados que interliguem a língua e as culturas que a envolvem.

Dentre o uso de recursos, o uso de tradutores foi abordado em sala de aula para poder auxiliar na compreensão e produção de textos. Foi realizada uma conversa com os alunos para esclarecer algumas coisas e quebrar algumas ideias errôneas. O primeiro ponto destacado foi o de que o tradutor não é um vilão no processo de aprendizagem, senão um suporte para aprender a língua:

Imagem 3



Fonte: Os autores (2023)

Ao fomentar o debate e a reflexão de todo o grupo, foi frisado que o ideal é que ferramentas de tradução não sejam utilizadas para se fazer a tradução completa de enunciados, uma vez que tal conduta não os auxiliaria a se familiarizar a pensar e buscar caminhos para se pensar, expressar e compor enunciados na língua adicional estudada. O recomendado era utilizá-las em situações em que não soubessem algumas palavras para a realização de alguma atividade. E, de fato, esse foi o caminho adotado desde então. Dessa forma, como professor-regente, passei a identificar nas produções dos alunos alguns desvios nas estruturas como o uso de palavras em português ao longo dos textos e atividades. A observação de cada produção revelava que os alunos não estavam traduzindo os enunciados por completo e, sim, utilizando as plataformas de tradução como o sugerido.

## Muito além das memórias, a poesia do presente: experiências outras no Nível II<sup>6</sup>

Pausa e constante adaptação. O isolamento social, que foi de extrema necessidade durante a pandemia de COVID-19, como dito na seção inicial deste capítulo, requereu paciência e mudanças em diversos sentidos para os envolvidos no projeto LETI – Espanhol. Essa experiência nunca antes provada tornou-se um desafio não só para os professores-regentes, mas também para os alunos, pois muitos não eram digitalmente letrados (tal como frisado a partir dos relatos de experiências no Nível I). Termos como “imprimir”, “compartilhar tela”, “ativar e desativar a câmera e o microfone” etc., que antes eram desconhecidos, estiveram presentes de maneira ativa no cotidiano dos idosos que, mesmo diante desse desafio, estavam desejosos de aprender o idioma oferecido pela universidade no projeto de extensão.

A casa, mas principalmente o lar, passou a ser o espaço onde todas as experiências de confinamento aconteciam. Tendo isso em mente e aproveitando o tema *la casa* trabalhado durante três aulas em sala virtual, houve a oportunidade de apresentar o poema *Esta Es Mi Casa*<sup>7</sup>, de Mario Benedetti, considerando a proposta de multiletramentos (ARROJO, 2014) do projeto. A proposta era que os idosos tivessem contato com a literatura em língua castelhana e que pudessem, a partir de suas experiências e visões do que é um lar, produzir um texto como modo de exercitar e aprimorar a destreza da produção escrita. Foi proposto, a princípio, um texto poético, porém, os alunos poderiam ficar à vontade para escrever em prosa, caso julgassem mais produtivo. Assim, diversas produções deixaram claro que o espaço em que passaram 24 horas do dia, durante dois anos, no mínimo, era um terreno fértil para bons

---

<sup>6</sup> Os dois grupos de Nível II do LETI-Espanhol tiveram como professor-regente a pesquisadora Fernanda Souza dos Santos. Sendo assim, os momentos que assinalam os relatos de experiências ganham a sua voz em primeira pessoa.

<sup>7</sup> *Esta es mi casa* é um dos poemas que compõem a obra *Sólo mientras tanto* (1948-1950), lançada pela primeira vez em 1998.



momentos e deleite diário. A poesia escrita pela aluna (e por que não poeta?) Lêda Maria Leal Carneiro Dias deu uma amostra de que o lugar de confinamento, seu lar, era, na realidade “um paraíso”:

### **Mi hogar, mi paraíso**

Mi hogar, mi templo sagrado, mi refugio y comodidad,  
Mi inspiración para mejores días,  
Encuentro en ti razones para sobrevivir,  
Mayores motivos de bienestar en cada habitación

En un momento de pandemia, tuve la noción de que en esa habitación  
El sol entra para calentarme y renovar mi vitamina.

Desde la ventana de la sala, veo la bandada de pájaros en el verde  
En el bebedero picotean el agua azucarada, cantando un sonido agradable.

Desde el balcón fotografío al rey de la puesta de sol  
Y cuando la luna llena, una hermosa pantalla, ilumina mi noche.

En el área de servicio de mi casa cosecho mis hierbas para preparar mis tés.  
Al preparar mi comida tengo las especias que necesito.  
En la hamaca de mi sala devoro mis lecturas de manera placentera  
Cerca de la biblioteca donde se encuentran mis tesoros que sacian mis  
conocimientos.

Cuando llega la noche, encuentro mi cómodo descanso en mi habitación.  
Tengo una calidez en mi casa, una mayor proximidad a Dios  
(DIAS, Atividade LICOM-LETI II, 2021).

No planejamento inicial do primeiro semestre de aulas remotas, havia uma grande preocupação por parte da coordenação e dos bolsistas de como seria a qualidade do ensino e o aproveitamento dos alunos da terceira idade. O poema acima é uma prova de que os esforços de todos os envolvidos nas aulas renderam bons frutos e deixaram a lição de que, mesmo em um momento pandêmico, foi possível adquirir conhecimentos múltiplos. O poema trata do presente, do cotidiano, da experimentação do aqui e do agora. Assim, desconstruiu-se a falsa crença de que os idosos vivem de memórias e experiências

passadas. Antes, porém, todos os alunos mostram-se muito ativos mental e fisicamente.

Em outra atividade didática focada nas formas, usos e aspectos dos Pretéritos do Indicativo, foi introduzida uma prática oral com o objetivo de narrar, através da apresentação de uma foto, um momento inesquecível. Ao invés de relembrar eventos distantes no tempo, alguns alunos, como Cleide Oliveira Bandeira e Maria Elizabeth Nascimento da Luz, escolheram compartilhar com a turma experiências mais recentes, especificamente suas viagens realizadas antes da pandemia.

Como o que ocorreu no Nível I a partir da interação natural da aluna que preparou uma *tortilla de papas*, o meio usado para a produção e entrega da atividade foi o aplicativo de mensagens *WhatsApp*, ferramenta de grande importância no período de aulas remotas assíncronas. No áudio, Cleide relatou que, após sua aposentadoria, começou a viajar e, até aquele momento, em 2021, já havia conhecido 20 países e a foto que escolheu para ilustrar sua alegria foi a de um balonismo que havia realizado na Turquia. Abaixo há a transcrição do áudio de 1'25'' enviado pela aluna do Nível II:

Me gusta mucho *a* viajar, es uno de mis mayores placeres. Yo conozco 20 países, ¿sabía? Ya pasé por momentos que nunca deseo de olvidar. *Un* de ellos fue en Turquía que es un país muy interesante y un momento muy *marcante* fue cuando *andé* en un balón. ¡Él es muy grande! Nosotros nos quedamos muy pequeños cerca de él y sentimos una sensación de miedo, pero principalmente de libertad. Pasar por entre montañas en cielo abierto trae un sentimiento de que estamos muy cerca *de* Dios (BANDEIRA, 2021, informação verbal).

Imagem 4



Fonte: (BANDEIRA, Atividade LICOM-LETI II, 2021)

Vale ressaltar que as produções foram feitas por alunos do Nível II, componentes de um grupo que passou por um longo tempo de aulas suspensas, devido à pandemia de COVID-19. Portanto, manifestações de interlândia dentro do contexto apresentado são compreensíveis e o desempenho que eles demonstraram, por conseguinte, é digno de elogio.

A vida é para ser vivida plenamente todos os dias... Essa foi a valiosa lição deixada pelos alunos do Nível II. O ato de compartilhar momentos, lembranças e experiências com pessoas mais velhas proporcionou-me uma nova perspectiva sobre esse público e enriqueceu-me com habilidades e aprendizados essenciais para a prática docente. Talvez o aprendizado mais significativo seja o de que o conhecimento é moldado pelas interações e pelo afeto entre todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, independentemente de serem perspectivas do professor ou dos alunos.

## *Lo inolvidable se queda: algumas reflexões antes de seguir...*

Participar do LICOM-LETI revela-se, seja para nós, professores-regentes – Kalebe Soares e Fernanda Santos –, seja para mim, coordenador – Phelipe Cerdeira –, uma experiência que colaborou completamente com a nossa formação como docente. Algo curioso, comumente verbalizado, é a afirmação quanto às dificuldades para alguém que dá aulas para o público da terceira idade, sobre a necessidade de paciência diante de emergências que são da esfera docente. A reflexão, como muito provavelmente poderá fazer você, leitor e leitora deste capítulo, não é uma máxima apenas para este público e os seus fins específicos. Como educadores, antes de qualquer coisa, entendemos ser preponderante a humanização no processo do educar, afinal, como salientado por Paulo Freire em *A pedagogia da Autonomia* (1996), “(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção” (FREIRE, 1997, p. 25).

A partir dos relatos de experiências que apresentamos ao longo deste capítulo, podemos afirmar que os alunos da terceira idade descobriram nas salas virtuais de espanhol como língua adicional para fins específicos uma razão não apenas para familiarizar-se com um novo idioma, mas, sobretudo, para interagir, construir sentidos e se sentirem protagonistas. Inspirados mais uma vez pelo eu poético da argentina Alfonsina Storni, descobrimos que cada aluno aprende, mas também ensina; escuta, rememora, vive, anuncia e fala por si:

El mundo late; toda su armonía  
la siento tan vibrante que hago mía  
cuando escancio en su trova de hechicera.  
Es que abrí la ventana hace un momento  
y en las alas finísimas del viento  
me ha traído su sol la primavera  
(STORNI, 1984, p. 53).

Como os nossos leitores podem inferir, a oportunidade de compartilhar tudo isso *de la mano de los adultos mayores* é fazer, de alguma forma, também poesia.

## Referências

AGUIRRE BELTRÁN, Blanca. **Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos**. Comunicación en ámbitos académicos y profesionales. Madrid: Brill, 2004.

BARRON, Maria et al. El papel cambiante de los profesores y las tecnologías en medio de la pandemia de Covid-19: principales conclusiones de un estudio entre países. **Banco Mundial Blogs**. Disponível em: <https://blogs.worldbank.org/es/education/el-papel-cambiante-de-los-profesores-y-las-tecnologias-en-medio-de-la-pandemia-de-covid> Acesso em: 13 jan. 2023.

CERDEIRA, Phelipe de Lima. Comunicándome: a experiência de Hablar com Voces Otras ou um relato de um curso de extensão criado sob a perspectiva do letramento crítico para (re) pensar as possibilidades de ensino de ELE. In: BRAHIM, Adriana Cristina Sambugaro de Mattos; HIBARINO, Denise Akemi (Orgs.). **Entre Línguas: letramentos em prática**. Campinas: Pontes Editores, 2020.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; BEATO-CANATO, Ana Paula Marques. A formação de professores de línguas para fins específicos com base em gêneros textuais. **Revista Delta**, n. 32, v. 1, 2016.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GÓMEZ BEDOYA, María. **El aprendizaje en la tercera edad. Una aproximación en la clase de ELE: los aprendientes mayores japoneses en el Instituto Cervantes de Tokio**. Nebrija: Universidad de Nebrija, 2008.

LEFFA, V.J.; IRALA, V.V. **Uma Espiadinha na Sala de Aula**. Ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: EDUCAT, 2014.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.** Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MIRANDA, Florencia. La enseñanza de lenguas en contexto de pandemia: desafíos y oportunidades en la Universidad Nacional de Rosario. In: DEL VALLE GASTALDI, María et al. **La pandemia COVID-19 y su impacto sobre la enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior:** respuesta institucional de las universidades miembros de RULen y proyección a futuro. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, Universidad Nacional de Cuyo, Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad Nacional de Mar del Plata, Universidad Católica de Salta, 2022.

MONTE MÓR, Walkyria. Convergência e diversidade no ensino de línguas: expandindo visões sobre a diferença. **Polifonia**, 21 (29), 234-253, 2014. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/issue/view/152>. Acesso em: 03 jan. 2023.

MONTE MÓR, Walkyria. Palestra. **Crítica, Letramentos Críticos, Agência e Cidadania Ativa na Educação Linguística.** Curitiba, 2017.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**, n. 48, v. 17, out./dez. 2021, Universidade Estadual do Oeste da Bahia, p. 60-77.

NEUS SANS, S. L.; MARTÍN PERES, Ernesto. **Gente Hoy.** Madrid: Difusión, 2013.

PEREIRA, Deise Quintiliano. Universidade Aberta da Terceira Idade: Educação com Inclusão no Ensino de Línguas Estrangeiras. **Revista Internacional Educon**, v. 1, n. 1, set./dez. 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: QUIJANO, Aníbal. **Cuestiones y horizontes:** de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO, 2014.

RAJAGOPALAN, K. Língua Estrangeira e autoestima. In: RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica:** linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

SUÁREZ, Daniel. Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico. **Espacios en blanco. Revista de Educación**, n. 31, v. 2, jul./dic. 2021, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, p. 365-379.

# ENSINO DE ESPANHOL EM CONTEXTO EXTENSIONISTA: PRÁTICAS E DIÁLOGOS COM O CAP-UERJ E A SME-RJ

Del Carmen Daher

Já não é possível pensar numa aplicação (ou mesmo adaptação) de um conhecimento produzido sobre ou a partir de uma experiência sem que esta seja imediatamente outra. [...] o mundo não está lá para ser conhecido/reconhecido, mas para ser construído numa experimentação incessante. Podemos expandir as experiências em representações, mas isso apenas nos dirá delas – as representações – e não sobre o mundo (BENEVIDES, 2016, sem paginação).

## Considerações iniciais

Neste capítulo, retraçamos uma memória que, como expõe a epígrafe acima, já estará aqui sendo constituída como uma outra. A complexidade da proposta que se nos impõe é a de recontar uma experiência vivida em um plano comum, instituída coletivamente, ao longo de aproximadamente duas décadas e meia (1991-2015), na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Dada a impossibilidade de revivê-la, apresentaremos seu incerto registro de um encontro com um olhar que se ancora em um agora. Evocamos dois projetos desenvolvidos com estudantes da licenciatura em Letras (Português-Espanhol e suas respectivas literaturas), do Instituto de Letras. Uma vivência que abrangeu a contribuição e participação de licenciandos, docentes de língua espanhola e de alunos da Educação Básica (do 1º e 2º graus, conforme legislação à época) do Colégio de Aplicação Fernando



Rodrigues a Silveira (CAp- UERJ<sup>1</sup>) e da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-Rio). Constituída coletivamente pelas diversas singularidades envolvidas nesse processo, a proposta pretendia instituir formas outras de aumentar potências, experimentar alegres encontros no sentido spinosiano, ou seja, viver outras experiências para além das praticadas naqueles momentos em espaços institucionais.

O trabalho ao qual nos referimos se deu no âmbito de dois projetos extracurriculares registrados como extensão universitária. O primeiro deles denominou-se “Oficinas de Espanhol no CAp- UERJ”, criado em 1991, que, posteriormente, em 1997, passou a integrar um programa, “Programa de Expansão da Capacidade de Ensino do Espanhol na UERJ” (PRECESP/UERJ), e projeto maior, em função de uma parceria estabelecida com a SME-Rio. Este último projeto denominou-se “O Ensino fundamental e o espanhol como língua estrangeira: alternativas à formação docente” (UERJ/SME, 1997-2015). Essa lembrança de alguma forma se inscreve em meio a muitos outros projetos precursores, que foram constituindo a extensão universitária como um espaço intercessor entre o ensino, a pesquisa e a sociedade. Em épocas de implementação de novas diretrizes extensionistas, como as determinadas pela Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, do Ministério de Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior<sup>2</sup>, vivenciamos sua expansão ao ser oficialmente incluída nos currículos de graduação por meio de:

Art. 2º: [...] atividades acadêmicas [...] na forma de componentes curriculares [...], considerando-os em seus aspectos que se vinculam à formação dos estudantes, conforme previstos nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs), e nos Projetos Políticos Institucionais (PPIs) das entidades educacionais, de acordo com o perfil do egresso, estabelecido nos

---

<sup>1</sup> Atualmente, Instituto de Educação Fernando Rodrigues da Silveira (IAp UERJ).

<sup>2</sup> A referida Resolução: “Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências”.

Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e nos demais documentos normativos próprios.

Projetos como os que mencionamos neste capítulo são retomados de forma fragmentária, distanciada temporalmente da força das angústias e das alegrias geradas ao longo de seus processos e contextos. Nosso relato considera a contribuição da extensão universitária como espaço aberto à busca de outras possibilidades que não as já instituídas. Um espaço onde nos foi possível viver o risco de vir a reformular prescritos, repensar posicionamentos teóricos e práticas, renormalizar o posto e o exigido. Um risco que nos propiciou, enquanto participantes desses dois projetos, afetos, reflexões e novas configurações acerca do trabalho docente, sem perder de vista o entendimento de Paulo Freire de que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” ([1967]1987, p. 44) e “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” ([1967]1987, p.33).

Nossa pretensão, neste capítulo, é a de abrir um pequeno espaço por meio do qual possamos remeter a projetos constituidores de alegres memórias àqueles que participamos dessa experiência. É, também, uma forma de deixar um registro que, conjuntamente com muitos outros, contribuirá para a promoção da expansão do ensino da língua espanhola na UERJ, entre os anos 1991-2015. Um movimento coletivo que compreendeu demandas das mais diversas naturezas.

Nos itens que seguem, apresentaremos breves considerações relativas: (i) à institucionalização da extensão universitária no Brasil; (ii) a marcos relativos à formação de professores da licenciatura em Letras, habilitação em Português-Espanhol; e (iii) aos dois projetos extensionistas aqui já referidos.

## Sobre a extensão universitária

[...] destacar uma educação que privilegiava poucos em detrimento de muitos foi e ainda é ponto crucial na luta pelo diálogo e mudanças entre sociedade e instituições de educação superior (TAVARES, 2011, p. 2).

Segundo Almeida (2015), de forma bastante incipiente, as ações extensionistas no Brasil são anteriores ao ano de promulgação da primeira Lei Orgânica do Ensino Superior (BRASIL, 1911) e constituíam-se, principalmente, por meio de movimentos estudantis, como “participações pontuais e sem preocupação de provocar qualquer organização do segmento, mesmo porque seria difícil falar em organizar um segmento que na verdade ainda não existia de fato no Brasil”. (SOUSA, 2010, p. 26 *apud* ALMEIDA, 2015, p.60). É no Decreto nº. 8.659, de abril de 1911, que se encontra “a primeira formulação extensionista do país: *os cursos de extensão*. Estes, ainda hoje, representam a prática extensionista mais conhecida e difundida nacionalmente” (GURGEL, 1986, p. 35 *apud* ALMEIDA, 2015, p.60). Almeida (2015) menciona ainda a importância do Manifesto de Córdoba (1918)<sup>3</sup>, um documento redigido por um grupo de estudantes universitários da Universidade de Córdoba (Argentina), que reclama a importância de uma aproximação maior entre a universidade e a sociedade. Um documento que encontrou repercussão no Brasil e em outros países.

No entanto, a institucionalização da extensão universitária, segundo informações do Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – Forproex (2007), encontra registros oficiais no Decreto-Lei nº 19.851 de 1931 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4042 de 1961, que a referem como uma “modalidade de transmissão de conhecimento e assistência” (FORPROEX, 2007, p. 11). E, ao longo de quase nove

---

<sup>3</sup> “Manifesto da Federação Universitária de Córdoba – Da juventude argentina de Córdoba aos homens livres da América do Sul”.

décadas, a extensão sofre inúmeras transformações, em função do quadro político-econômico pelo qual passou o país. Primeiramente, caracterizava-se como uma atividade restrita a poucos, destinada apenas aos que possuísem um diploma universitário.

É, porém, indiscutível a importância da União Nacional dos Estudantes – UNE (1937), na promoção de discussões relativas a “novas formas de se conceber a universidade e reinventar a sua relação com a sociedade” (ALMEIDA, 2015, p.61), de democratizar o conhecimento. Pensá-la a partir do incômodo que passa a se instaurar em função do diálogo de estudantes com outras instituições brasileiras como o Comando Geral dos Trabalhadores, alguns membros de diversos partidos, ligas camponesas, sindicatos e militares de patentes mais baixas. Grupos que se reuniam para discutir a necessidade de mudanças sociais e reclamar uma reforma universitária. Embora essa possibilidade de extensão não tivesse sido estabelecida formalmente, nem tivesse um conceito definidor traçado, constituía-se cada vez mais a importância de um espaço por meio do qual fosse possível vir a constituir novas bases de atuação para a universidade.

Durante a Ditadura Militar (1964-1985), as fortes resistências da universidade ao quadro político vigente sofreram revides, por meio de várias medidas<sup>4</sup>, que visavam romper alianças e impedir a possibilidade de abertura da universidade a questões postas no

---

<sup>4</sup> “Se, por um lado, segmentos expressivos da comunidade docente e discente sofreram toda sorte de processos de repressão, prisão, tortura e perseguição político-ideológica, por outro foram criados canais de persuasão e adesão, no meio da comunidade universitária em torno da atuação militar, expressos no Projeto Rondon, no Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC) e no Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Por meio dessas ações, entre outras, objetivou-se o controle político dos movimentos sociais e da integração nacional. Nesse cenário político administrativo do país, as IES tornaram-se um espaço ao regime militar ao longo de toda a década de 70. Com isso, a Extensão se transforma num instrumento significativo de reflexão, vinculado às necessidades e aos anseios da população” (Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias, 2001, p. 34-35 *apud* ALMEIDA, 2015, p. 61).

social. A Lei de Diretrizes e Bases nº 5540/68, que estabeleceu a reforma da estrutura universitária, foi uma delas. Somente ao término da ditadura se fez possível repensar outras propostas para a universidade, assim como para suas práticas. Práticas que, no caso da extensão, ultrapassassem a mera previsão de cursos, conferências e seminários de caráter assistencialista de mera prestação de serviços, e permitissem uma democratização de saberes e conhecimentos via intervenção direta com questões do social.

Vinte anos após a referida LDB, a Constituição Federal de 1988 estabelece a inseparabilidade do ensino, pesquisa e extensão, permitindo processos educacionais que implicassem e ampliassem a relação entre esse tripé. E, trinta anos mais, somados a esses vinte, foram necessários para que a extensão universitária fosse oficialmente incluída nos currículos de graduação<sup>5</sup>.

No próximo item, efetuamos breves considerações relativas ao curso de Letras, habilitação em Português-Espanhol e suas respectivas Literaturas, da UERJ. Expomos as razões pelas quais foi possível provocar diálogos entre o ensino e a pesquisa via projetos de extensão extracurricular.

---

<sup>5</sup> A LDB 9394/96, artigos 52 e 53, introduz as atividades de extensão na formação superior; a Lei nº 13.005 de 2014, que trata do PNE 2014-2024, em sua meta 12, estratégia 12.7, prevê a necessidade de “assegurar o mínimo de 10% do total de créditos curriculares em programas e projetos de extensão [...] orientados prioritariamente para áreas de grande pertinência social”; a Política Nacional de Extensão, é a de implementação de “processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promov[a] a interação transformadora entre a Universidade e outros setores da sociedade”; a Resolução CNE/CES nº 7, de 2018, estabelece Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 do PNE, que aprova o PNE; o Parecer CNE/CES nº 498/2020 trata da prorrogação de prazo de implementação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais, prorrogando por mais 1 ano o prazo para cumprimento da Resolução CNE/CES nº 7/2018.

## Contextualização sobre a licenciatura em Letras: Português-Espanhol

[...] por mais que se estudem teorias e se observem práticas, a atividade de trabalho não é de todo 'ensinável' [...] a maior parte das disciplinas desse curso preocupa-se com conteúdos sobre língua e literatura, ignorando ou não valorizando a relevância da articulação entre tal conteúdo e a atividade a ser realizada em situação de trabalho (DAHER; SANT'ANNA, 2010, p. 64).

Até a reforma curricular dos cursos de licenciatura, ocorrida em 2005, em função das Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e nº 2/2002, o curso de Letras, habilitação Português-Espanhol do Instituto de Letras da UERJ seguia o modelo de formação de professores, no qual quatro anos ficavam a cargo do referido Instituto e um ano, que podia ser concomitante ou não, da Faculdade de Educação. Desde 1968, poucas mudanças haviam ocorrido nesses cursos. Uma delas foi a oferta da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Espanhol, a partir de 1985, que, na UERJ, ficou a cargo da professora Vera Sant'Anna. Até então, os alunos obtinham a dupla licenciatura, porém realizavam suas práticas em escolas e colégios, com turmas de Língua Portuguesa. Não havia um campo de estágio para o espanhol, já que a disciplina era ministrada em raras escolas do estado do Rio de Janeiro. Por esta razão, o estágio acabava ficando, na maior parte das vezes, restrito às salas de aula da própria universidade, sendo realizado entre/com os alunos cursantes dessa disciplina. Um recurso, ainda, vigente em cursos de formação de professores de línguas que não integram a grade curricular da atual Educação Básica.

Em 1984, a partir de um movimento da Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro – APEERJ (1981), foi homologado parecer do Conselho Estadual de Educação que inclui a Língua Espanhola no currículo das escolas públicas estaduais de 2º grau e, em 1985, retoma-se a realização de

concursos públicos para a rede estadual<sup>6</sup>. A partir dessa determinação, o estágio supervisionado ganhou a possibilidade de vir a ser realizado em colégios e a exigir maior compromisso com esses espaços. Não mais se fazia suficiente apenas a “formação de alta cultura, de estudos superiores [presentes nos cursos de Letras desde a] sua origem: os estudos literários aproximados à própria arte da escrita literária e os estudos filológicos relacionados à erudição” (DAHER; SANT’ANNA, 2010, p. 56). Às belas letras e a seus conhecimentos era preciso somar uma formação para o trabalho como professor nesse grau de ensino e de seus contextos escolares. Havia, porém, muitas questões a considerar: o fato de o espanhol (i) ter ficado ao longo dos anos (desde 1961) presente em pouquíssimos colégios no Rio de Janeiro; (ii) encontrar-se praticamente restrito a alguns cursos de idiomas e a salas de aula universitárias: espaços distanciados da realidade do 2º grau; e (iii) a necessária abertura e realização de concursos que garantissem o previsto pela lei.

Após a aprovação em concurso para o Departamento de Letras Neolatinas da UERJ, junto ao curso de Letras, habilitação em Português-Espanhol, em 1991, assumimos, entre outras disciplinas, a Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Espanhol, junto à Faculdade de Educação. Entre as diversas dificuldades com as que nos deparamos, estava a de ampliar o ainda restrito número de colégios que ministrassem aulas de língua espanhola, para que os

---

<sup>6</sup> No Rio de Janeiro, em 21/05/84 (publicada em 1985) - é aprovada e aprovada lei estadual (D.O. de 17/01/85) que inclui a assinatura no currículo escolar da “2ª série”. Posteriormente, a Constituição do Estado do Rio de Janeiro, de 1988, estabelece a obrigatoriedade de oferta do ensino em espanhol, que em seu artigo 317 diz: “Serão estabelecidos conteúdos mínimos para o ensino de 1º e 2º ano, em complementação regional para o que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a fim de garantir a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e latino-americanos.” E no seu parágrafo 3º menciona: “A língua espanhola passa a constituir o núcleo obrigatório de disciplinas de todas as séries do 2º ano da rede estadual de ensino, tendo em vista, principalmente, o que estabelece a Constituição da República em seu Artigo 4º, parágrafo único”.

licenciandos pudessem realizar suas práticas e o estágio supervisionado obrigatório. Uma situação que naquele momento contava com poucos professores, regentes experientes e/ou com recém aprovados em concurso (DAHER, 2012).

A UERJ dispunha de um colégio de aplicação, o CAP-UERJ<sup>7</sup>, que, embora fosse um espaço criado a partir de diversos objetivos, entre eles o de ser um campo de realização de estágios para licenciados dessa universidade, não oferecia a disciplina de língua espanhola, apenas as de português, inglês e francês em sua grade curricular. E por que não traçar caminhos para uma futura inclusão desta disciplina, pensada em outros moldes junto ao CAP-UERJ?

### **Formação de professores de espanhol e projeto “Oficinas de espanhol no CAP-UERJ”**

[...] conhecimento [...] exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato (FREIRE, [1969]1983, p. 16).

---

<sup>7</sup> A criação dos Colégios de Aplicação surge a partir de uma exigência feita a instituições federais de ensino superior, por meio do Decreto-Lei federal de nº 9.053, de 12 de março de 1946. Segundo o Art. 1º: “As Faculdades de Filosofia federais, reconhecidas ou autorizadas a funcionar no território nacional, ficam obrigadas a manter um ginásio de aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados no curso de didática”, estando o colégio submetido à regulamentação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, promulgada pelo Decreto-lei número 4.244, de 9 de abril de 1942, no governo Vargas (BRASIL, 1942, *on-line*). Esses espaços deviam destinar-se à criação, experimentação e aplicação de propostas didáticas como forma de contribuir com o ensino ginasial em geral e com a formação de professores nos cursos de licenciaturas de âmbito federal, vindo a constituir-se como campo de estágio privilegiado. Posteriormente, a proposta estendeu-se a universidades estaduais e privadas. Todas as instituições dedicadas ao ensino, pesquisa e extensão.



Em vivências anteriores de trabalho, junto a redes públicas de ensino, e durante o estágio supervisionado obrigatório da licenciatura de Letras Português-Espanhol, na UFRJ<sup>8</sup>, vivenciáramos instigantes reflexões e propostas de exercício profissional, visando a constituir modos diversos de aquisição de saberes compartilhados coletivamente e reflexões relativas ao trabalho de educador que nos pareciam relevantes, como a elaboração de materiais didáticos. A extensão universitária, no entanto, era um espaço que, por sua natureza, se abria, naquele momento, a processos educacionais que a integrassem a propostas de ensino e pesquisa. Era, portanto, preciso constituir um dispositivo que propiciasse uma maior proximidade com a comunidade do CAP-UERJ, capaz de vir a despertar o interesse de seus estudantes pela língua espanhola e atraísse o envolvimento de bolsistas e voluntários, licenciandos. Um dispositivo para a construção de um território no qual se pudesse investir em outras/novas práticas e projetar devires.

Desta forma, elaboramos um projeto denominado “Oficinas de Espanhol no CAP-UERJ” (1991-1997), por meio do qual poderíamos oferecer oficinas dessa disciplina, com 2h de duração, às terças e quintas-feiras pela tarde, a estudantes do 2º grau, tendo como objetivos: (i) implantar oficinas de espanhol como língua estrangeira (E/LE), com vistas a dar visibilidade à disciplina e, futuramente, vir, quem sabe, a incluí-la na grade curricular do 2º grau; e (ii) criar um espaço de atuação para estudantes da licenciatura em Letras, habilitação Português-Espanhol aberto à maior participação destes nas diversas etapas do processo do trabalho docente - do planejamento à avaliação. Um investimento em propostas de ensino que considerassem uma maior autonomia

---

<sup>8</sup> Na licenciatura em Letras (Português-Espanhol e respectivas literaturas), tivemos a oportunidade de acompanhar a primeira oficina de espanhol, que inaugura o ensino desse idioma a alunos do 2º grau no Colégio de Aplicação da UFRJ e onde realizamos nossas Práticas de Ensino em Português-Espanhol, em 1989. Oficinas essas ministradas pela professora contratada, à época, Célia Regina de Barros Mattos.

dos estudantes, em ambos os níveis, sem uma preocupação com a repetição de incessantes estruturas-modelo de língua e com a aplicação de “métodos” engessados, não se voltasse à idealização de um sujeito-docente onisciente e estritamente voltado à defesa de uma norma-padrão. Propostas nas quais a língua fosse compreendida a partir do entendimento de uma convenção estabelecida em determinado momento histórico-social, desconstruindo possíveis preconceitos a respeito da variação linguística. Importava favorecer um processo de ensino E/LE que visasse à pluralidade de aspectos culturais de povos e nações de fala espanhola, assim como os da brasileira.

Alguns dos principais dispositivos utilizados nessas oficinas foram a não adoção de livros didáticos, a inclusão de textos produzidos por falantes de língua espanhola em situação de uso efetivo e a produção de propostas adequadas à faixa etária dos alunos do CAP-UERJ, como forma de promover uma aprendizagem mais participativa entre os estudantes de ambos os graus de ensino. A escolha dos temas a serem trabalhados foi sendo constituída ao longo do processo, a partir de interesses aportados pelos participantes. Semanalmente, em encontros, os licenciandos compartilhavam suas experiências, demandas, inseguranças, dificuldades etc. Constituíam-se produções coletivas, analisavam-se prescrições traçadas anteriormente, eram momentos em que se discutia a natureza do trabalho docente, o realizado e o planejamento de futuras propostas.

A partir de 1993, o espanhol passou a fazer parte das línguas oferecidas como escolha, do currículo do 2º grau do CAP-UERJ, passando a ser ministradas por professores contratados até a realização do primeiro concurso para professor de espanhol da instituição, em 1994. Nos anos subsequentes, as oficinas de espanhol voltaram-se a outro público: estudantes da 5ª à 8ª série do 1º grau.

Paralelo ao desenvolvimento das oficinas, em 1993, submetemos o projeto “Profissionais Formados em Português-Espanhol IL/UERJ: situação no mercado de trabalho”, no âmbito do Programa de Apoio ao Aprimoramento da Graduação-PAAG, da

Sub-reitoria de Graduação. O objetivo do referido projeto era o de identificar: (i) o tipo de inserção no mercado de trabalho dos estudantes egressos do curso de Português-Espanhol/IL/UERJ, formados entre 1988 a 1993<sup>9</sup>; (ii) assim como, se atuavam em instituições científicas; e (iii) o atual grau de titulação. O resultado dessa pesquisa apontou que 61% trabalham na sua área de formação, e desse total 78% atuavam em diferentes modalidades e níveis de ensino, estando o maior percentual concentrado, 36%, com o ensino de E/LE de 5ª a 8ª séries do 1º grau; 29%, no 2º grau; e 28%, no superior. Com relação ao setor de atuação, 55% no setor público, 40% no privado e 5% em ambos. O que mais nos surpreendeu foi o fato de a maioria dos docentes trabalhar com um nível de ensino não previsto na legislação do estado do Rio de Janeiro e nem abordado na formação das licenciaturas, já que a obrigatoriedade se restringia ao 2º grau. Como atender a essa formação a partir do currículo vigente naquela época?

Nesse mesmo ano de 1993, em função do crescimento demandado a partir do interesse pela formação em Letras, habilitação Português-Espanhol, o Setor de Espanhol criou o Programa de Expansão da Capacidade de Ensino de Espanhol na UERJ - PRECESP/UERJ<sup>10</sup>. Uma proposta que visou integrar ensino, pesquisa e extensão, de modo a oferecer novas possibilidades de

---

<sup>9</sup> O período analisado considerou o fato de as informações da universidade só passarem a ser informatizadas em 1987. As informações foram levantadas à Diretoria de Administração Escolar – DAE, a partir de 1996 denominada como Departamento de Administração Acadêmica – DAA.

<sup>10</sup> Coordenação do PRECESP/UERJ: Vera Lucia de Albuquerque Sant’Anna e Del Carmen Daher. O programa criou/reuniu vários projetos do Setor de Espanhol. Foram eles: Especialização em Língua Espanhola – Instrumental para Leitura (coordenação: Profª Cristina Junger); Projeto Língua Estrangeira Instrumental para a Leitura – PLEIL/UERJ (coordenação: Vera Sant’Anna); Línguas para a Comunidade - LICOM (coordenação: Dayse Löfgren); curso de licenciatura em Letras, habilitação em Português-Espanhol na Faculdade de Formação de Professores – FFP (coordenação: Maria Leny Heiser – não concretizado); Espanhol na Universidade da Terceira Idade-Unati (coordenação: Rita de Cássia M. Diogo); O ensino fundamental e o espanhol como língua estrangeira: alternativas à formação docente (coordenação: Del Carmen Daher e Vera Sant’Anna).

envolvimento dos licenciandos com projetos coordenados por professores desse Setor. O projeto “Oficinas de espanhol no CAP-UERJ” passou a fazer parte desse programa sob o título “O ensino fundamental e o espanhol como língua estrangeira: alternativas à formação docente”, atendendo ao público de 5ª a 8ª série do primeiro grau e aos resultados da pesquisa realizada junto ao programa PAAG. Posteriormente, em 1998, passou a integrar o projeto “O ensino fundamental e o espanhol como língua estrangeira: alternativas à formação docente (UERJ/SME)”.

### **O ensino fundamental e o espanhol como língua estrangeira: alternativas à formação docente (UERJ/SME)**

[...] é preciso compreender modos de delimitar o espaço simbólico que configura a escola. [...] Cada território instaura possíveis modos de ser habitado. [...] Um território simbólico exige que observemos as múltiplas lógicas que o organizam, desorganizam, voltam a organizar. Algumas dessas lógicas podem nos levar à sujeição, à dominação, outras, à participação, ao envolvimento, a práticas libertárias (DAHER; SANT’ANNA, 2020, p. 86,87).

Uma vez mais a extensão universitária garantiu uma interlocução entre o ensino e a pesquisa. Os resultados da pesquisa “Profissionais Formados em Português-Espanhol IL/UERJ: situação no mercado de trabalho” surpreenderam: havia interesse e oferta de trabalho para os professores de 5ª à 8ª série do primeiro grau, mas como se poderia buscar saídas e aproximar a licenciatura dessa demanda advinda da escola?

Ironias do destino, a SME-RJ publica em 1996 uma proposta curricular, “Núcleo Curricular Básico – MULTIEDUCAÇÃO (NCBM)”, na qual se refere à importância do ensino das línguas estrangeiras e se mencionam outras línguas, além das oferecidas em sua rede (francês e inglês), porém não se cita o espanhol. Foi por meio de uma carta-protesto escrita pela Profª Vera Sant’Anna e por nós que estabelecemos o primeiro contato com essa Secretaria.

Fomos convidadas a conhecer e a participar no projeto “Trabalho e Cidadania”, que entre outras propostas incluía o ensino de línguas estrangeiras, entendendo ser este um “fator de desenvolvimento do potencial do aluno para o Trabalho”. Esse projeto, por sua vez, integrava outro maior, denominado “Projeto Educação pelo Trabalho”, da mesma Diretoria de Educação Fundamental (E-DGE-DEF, SME-RJ).

As demandas da SME-RJ abarcavam a oferta de oficinas de espanhol em escolas-polo e o oferecimento de cursos de educação continuada a professores dessa rede. Em 1998, foi firmado um Termo Aditivo entre a UERJ e a SME-RJ (1998-2006). E, em parceria com a Prof.<sup>a</sup> Vera Sant’Anna, elaboramos o projeto de extensão denominado “O Ensino Fundamental e o Espanhol como Língua Estrangeira: Instrumentalizando pelo Trabalho”, renomeado, em 2000, como “Ensino de Espanhol: alternativas à formação docente”<sup>11</sup>. Nesse mesmo ano, essa rede municipal incluiu o espanhol em sua grade curricular e realizou o primeiro concurso público. Com o ingresso de professores, ocorreram vários encontros de formação continuada que reuniram professores de inglês e francês e licenciandos bolsistas e voluntários da UERJ<sup>12</sup>, junto ao Projeto “Língua Portuguesa e Línguas estrangeiras” (SME-RJ), ao longo dos anos. Foi, ainda, elaborado e publicado, em 2000, o texto relativo ao ensino de línguas estrangeiras para o NCBM.

O projeto “O ensino fundamental e o espanhol como língua estrangeira: alternativas à formação docente (UERJ /SME)” abrangeu escolas-polo da SME-RJ, localizadas próximas à UERJ, o Cap-UERJ e contou com a atuação de estudantes bolsistas e voluntários da licenciatura, responsáveis pelas oficinas. Inicialmente, foram implementadas oficinas de espanhol em duas escolas-polo, as escolas municipais General Humberto de Souza

---

<sup>11</sup> A partir de 2006, a Prof.<sup>a</sup> Beth Dreon passou a fazer integrar o projeto, tendo em 2007 assumido a coordenação.

<sup>12</sup> Algumas dessas formações contaram também com a participação de outros docentes do Setor de Espanhol, a saber: as professoras Ana Cristina dos Santos, Cristina de Souza Vergnano Junger e Ana Elizabeth Dreon de Albuquerque.

Melo e a Mário Cláudio. Posteriormente, o projeto expandiu suas propostas a duas outras unidades escolares da rede municipal, a República Argentina e a Francisco Manuel.

Os objetivos do projeto relacionados à formação do estudante de graduação de Português-Espanhol do IL/UERJ foram: (i) proporcionar-lhes a possibilidade de conhecer, refletir e discutir questões de ordem teórico-práticas relativas ao ensino de E/LE nesse segmento escolar; (ii) oportunizar-lhes participar do planejamento e da execução de oficinas de E/LE para o Ensino Fundamental, a partir de uma visão da relação ensino-aprendizagem como socio interacional e entendida como dialógica; e (iii) ampliar as possibilidades de atuação docente supervisionada nesse nível de ensino. Com relação aos estudantes da SME e do CAP-UERJ: garantir-lhes um processo de ensino de E/LE que favorecesse “conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia, ou características individuais e sociais”<sup>13</sup>; e apresentar o E/LE de maneira adequada a interesses dessa faixa etária, utilizando diferentes propostas e estratégias para o desenvolvimento de práticas que permitam não só a aprendizagem da língua estrangeira, como também o fortalecimento das relações indivíduo/grupo e o seu amadurecimento.

Ao longo dos anos, nos reuníamos sempre na UERJ SEM MUROS. Era o grande evento em que os estudantes da SME/RJ e os CAP-UERJ tinham a oportunidade de se conhecer e expor seus trabalhos, permitindo a participação de todos. Havia também as Mostras de Extensão, Semana de Graduação e ainda o Seminário

---

<sup>13</sup> Fragmento dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira / Ensino Fundamental. MEC, 1998.

do Setor de Espanhol<sup>14</sup> envolvendo os estudantes da licenciatura<sup>15</sup>. Em seu percurso, o projeto envolveu mais de sessenta licenciandos bolsistas e voluntários<sup>16</sup>, assim como contou até 2006 com a coordenação compartilhada da professora Vera Sant'Anna e Del Carmen Daher e, a partir de 2007 até 2015, da Prof<sup>a</sup> Ana Elizabeth Dreon de Albuquerque.

O trabalho desenvolvido junto aos estudantes da licenciatura, bolsistas de extensão e de iniciação à docência, assim como aos voluntários, a cada encontro semanal, propiciava discutir diversas vivências singulares e as mais diversas atividades constituidoras do fazer docente como experiência coletiva. Um engajamento compartilhado em um mesmo plano comum por professoras coordenadoras do projeto e por professores-licenciandos. Um trabalho realizado a partir da contribuição de muitos, coprodutor de mundos e práticas criativas ético-político-responsáveis, necessárias a um fazer transformador, vinculado à potência da vida, instaurador de territórios possíveis e libertários.

### **Considerações finais**

Em épocas de luta contra o apagamento de ações educacionais coletivas, este capítulo pretendeu constituir um breve registro de práticas extensionistas interventivas que se fizeram possíveis pela atuação, em um plano comum, de estudantes da Educação Básica e professores de línguas da SME-RJ, licenciandos e professores da UERJ do Setor de Espanhol. Todos implicados ética e politicamente com a construção de realidades educacionais mais democráticas.

Um registro comprimido aos limites impostos deste texto e à difícil prática da escrita isolada, distanciada da convivência e da

---

<sup>14</sup> Os alunos bolsistas e voluntários em suas monografias de final de curso desenvolviam pesquisas sobre o projeto de extensão.

<sup>15</sup> Cabe registrar que alguns alunos de Iniciação Científica desenvolveram suas pesquisas tendo como foco o projeto de extensão.

<sup>16</sup> O tempo de permanência permitido por modalidade de bolsa ao estudante é de no máximo 2 anos.

heterogeneidade das práticas instituídas e instituintes naqueles espaços e temporalidades. Uma escrita sempre redutora e incapaz de relatar múltiplos processos, pontos de vista e dimensões do vivido. Fica o registro de uma atividade de extensão que cumpriu seus objetivos e que ao longo de seu processo possibilitou reterritorializar diversos espaços de formação.

Hoje, novas configurações se abrem à extensão universitária: que possamos seguir sensíveis a novas propostas de intervenção e ampliar as participações coletivas por uma educação pública efetivamente implicada com a constituição de outros mundos possíveis para todos.

### **Agradecimentos**

Esta lembrança é dedicada, em especial, aos que participaram e fizeram possível viver essas experiências, e à querida Prof<sup>a</sup> Vera Sant'Anna, pela parceria e amizade ao longo de mais de quarenta anos.

### **Referências**

ALMEIDA, Luciane Pinho. A extensão universitária no Brasil processos de aprendizagem a partir da experiência e do sentido. **Dire**: Les universités latino-américaines aujourd'hui: expressions locales, nº 7, 2015. Disponível em: <http://epublications.unilim.fr/revues/dire> Acesso em: 23 jun. 2023.

BENEVIDES, Regina. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. **Pistas do método da cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum. [Orelha de livro]. Vol. 2, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira / Ensino Fundamental**. MEC, 1998.



BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1/2002** - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. MEC: Brasília - DF, 2002.

BRASIL **Resolução CNE/CEB/2/2008** - Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. MEC: Brasília - DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras**. Universidade Federal de Minas Gerais – PROEX. COOPMED Editora, 2007.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto-lei Nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/5\\_Gov\\_Vargas/decreto-lei%204.244-1942%20reforma%20capanema-ensino%20secund%20E1rio.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto-lei%204.244-1942%20reforma%20capanema-ensino%20secund%20E1rio.htm)  
Acesso em: 13 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 9.053, de 12 de março de 1946**. Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do País. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-9053-12-marco-1946-417016-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 02 jun. 2023.

DAHER, Del Carmen. Discurso e atividade de seleção de professores. **Revista Moara**, n.38, jul./dez., Estudos Linguísticos, 2012.

DAHER, Del Carmen. Espanhol no Colégio de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. **Cadernos de Extensão I**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 27-30, 1997.

DAHER, Del Carmen; SANT'ANNA, Vera Lucia. Habitar a sala de aula: mistérios merecem lendas. In: Décio Rocha *et alii* (Orgs.) **Pesquisar com gêneros discursivos: interrogando práticas de formação docente** (Em discurso 3). 1ed. Rio de Janeiro: Cartolina - Faperj - Print/Capes, 2020, v. 3, p. 88-93.

DAHER; SANT'ANNA. Habitar a sala de aula: mistérios merecem lendas. In: Décio Rocha *et alii*. (Org.). **Pesquisar com gêneros discursivos: interrogando práticas de formação docente** (Em

discurso 3). 1ªed. Rio de Janeiro: Cartolina - Faperj - Print/Capes, 2020, v. 3, p. 88-93.

DAHER, Del Carmen; SANT'ANNA, Vera Lucia. Formação e exercício profissional de professor de língua espanhola: revendo conceitos e percursos. In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. (Org.). **Espanhol: ensino médio**. 1ed.Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, v. 16, p. 55-68.

DAHER, Del Carmen; SANT'ANNA, Vera Lucia. Extensão universitária e ensino de língua estrangeira: aproximações entre formação e formação continuada de docentes. **Interagir: pensando a extensão**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 71-75, jan./jul. 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1967]1987.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1969]1983,

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Multieducação: Núcleo curricular básico**. Rio de Janeiro, 1996 (Atualização Língua Estrangeira, 2000).

TAVARES, Christiane Andrade Regis. Extensão Universitária: espaço de diálogo entre Universidade e sociedade. In: **XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria**. Santa Fé - Argentina: Ediciones UNL, 2011.

## Anexo



# ESCOLA E UNIVERSIDADE COMPARTILHANDO ESPAÇO PARA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE DISCENTES DE LETRAS/ESPANHOL: RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Carolina Gomes da Silva  
Ana Berenice Peres Martorelli

## Introdução

Este artigo tem como objetivo relatar e refletir sobre a importância dos projetos de ensino na formação inicial de discentes do curso de Letras/Espanhol da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Embora, atualmente, a disciplina de Língua Espanhola não esteja presente na estrutura curricular das redes de ensino, há uma nota indicando que as competências para a elaboração de currículos para o ensino de Língua Inglesa podem ser as mesmas para o desenvolvimento do currículo de outras Línguas Estrangeiras Modernas (BRASIL, 2018, p. 246). No caso específico do estado da Paraíba, há uma legislação, a Lei nº 11.191 de 2018, que dispõe sobre oferta da disciplina de Língua Espanhola na grade curricular da Rede Estadual de Ensino e uma série de leis municipais aprovadas<sup>1</sup>, que dispõem sobre a obrigatoriedade da oferta da disciplina também no Ensino Fundamental.

Em vista disso, como docentes do curso de Licenciatura em Letras/Espanhol, buscamos através das práticas de cooperação

---

<sup>1</sup> Atualmente, o estado da Paraíba possui as seguintes leis municipais aprovadas: Areial (Lei nº 17/2017); Campina Grande (Lei nº 7.266/2019); Esperança (Lei nº 318/2018); Matinhas (Lei nº 188/2019); Marizópolis (Lei nº 373/ 2021); Mogeiro (Lei nº 307/2019); Montadas (Lei, nº 540/2020); Monteiro (Lei nº 2.014/2020); Puxinanã (Lei nº 603/2019); Santa Rita (Lei nº 1.868/2018); Santo André (Lei nº 426/2018); Umbuzeiro (Lei nº 360/2019).

entre a universidade e as escolas de Educação Básica, que as/os discentes em formação possam relacionar teoria e prática considerando suas múltiplas dimensões, assim como a realidade local, regional e global do cotidiano de escolas da rede pública de educação.

Neste artigo, temos como objetivo geral relatar as experiências desenvolvidas pelas licenciandas<sup>2</sup>, durante os anos de 2020 e 2022, em dois projetos: (i) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (doravante PIBID), vinculado à CAPES e (ii) Programa de Licenciatura (doravante PROLICEN), vinculado à Pró-reitoria de Graduação da Universidade Federal da Paraíba e à disciplina de Estágio Supervisionado 2. Todas essas experiências se assemelham, uma vez que foram desenvolvidas em grupos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Além disso, também objetivamos verificar como tais vivências impactaram a formação acadêmico-profissional dos licenciandos participantes dos projetos e/ou das disciplinas de estágio. Para tanto, apresentaremos, em primeiro lugar, o curso de Letras/Espanhol da UFPB. Em seguida, discutiremos a temática do ensino de língua estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como relataremos as experiências dos projetos e disciplinas. Finalmente, através das respostas de um questionário aplicado aos participantes, discutiremos os impactos positivos e negativos na formação inicial dos discentes.

## **O curso de Letras/Espanhol da UFPB**

O curso de Licenciatura em Letras/Espanhol da Universidade Federal da Paraíba se integraliza com 3210 horas de aula em, no mínimo, 8 semestres letivos. Como descrito no Projeto Pedagógico do Curso (UFPB, 2019), sua composição curricular se divide em: (i)

---

<sup>2</sup> Optamos por utilizar a forma feminina sempre que nos referirmos aos participantes dos projetos desenvolvidos (PIBID e PROLICEN), em virtude de se identificarem dessa maneira.

conteúdos básicos profissionais e (ii) conteúdos complementares, como ilustra a figura 1.

Figura 1: Composição Curricular do Curso de Licenciatura em Letras/Espanhol

Conteúdos Curriculares	Carga Horária	Créditos	%
<b>1. Conteúdos básicos profissionais</b>	<b>1785</b>	<b>119</b>	<b>55,61</b>
1.1. Conteúdos básicos profissionais	1080	72	
1.2. Formação pedagógica	300	20	
1.3. Estágio supervisionado	405	27	
<b>2. Conteúdos complementares</b>	<b>1425</b>	<b>95</b>	<b>44,39</b>
2.1. Conteúdos Complementares Obrigatórios	975	65	
2.2. Conteúdos Complementares Optativos	120	08	
2.3. Conteúdos Complementares Optativos de Formação Pedagógica (Prática Curricular)	120	08	
2.4. Conteúdos Complementares Flexíveis	210	14	
<b>TOTAL</b>	<b>3210</b>	<b>214</b>	<b>100</b>

Fonte: UFPB, 2019, p. 2.

Entre os conteúdos básicos profissionais, estão incluídas as disciplinas de Língua Espanhola, em um total de 8 componentes, que têm como objetivos descrever linguisticamente o sistema e os usos do espanhol como língua estrangeira nos diferentes níveis e desenvolver o engajamento discursivo do aluno nas práticas de uso da linguagem. Também integram esse grupo as disciplinas de formação pedagógica e os estágios supervisionados (doravante, ES). Mais especificamente no que se referem às disciplinas de estágio, o curso possui dois componentes teóricos (ES1 e ES3) e outros dois teórico-práticos com coparticipação e regência: ES2 – ensino fundamental e ES4 – ensino médio.

As/Os graduadas/os do curso devem, entre outras habilidades e competências, saber relacionar os diferentes contextos interculturais e seus desdobramentos no ensino de Língua Espanhola e de suas literaturas, bem como adequar didaticamente os conteúdos adquiridos durante a formação inicial à Educação Básica (UFPB, 2019, p. 5). Assim, acreditamos que, além de cursar as disciplinas obrigatórias de ES, participar de projetos de ensino contribui para atingir tais habilidades.

A própria universidade visa ao engajamento das/dos discentes através de ações de apoio às licenciaturas, como o PROLICEN

(Resolução nº 04/2020 do CONSEPE/UFPB). Tal programa tem como objetivo desenvolver projetos que proporcionem práticas pedagógicas no âmbito da Educação Básica e que aproximem as/os estudantes desses cursos das escolas públicas em ações que articulem a relação dialógica entre teoria e prática. Em outras palavras, é uma oportunidade para que a escola e a universidade compartilhem um espaço para a formação e a atuação de discentes.

De forma semelhante, o PIBID é um programa do Ministério da Educação, por meio de sua Política Nacional de Formação de Professores, com a finalidade de “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira” (Edital CAPES nº 23/2022). Integrando os editais institucionais desde 2018, o subnúcleo de Letras/Espanhol em sua edição 2020-2022 teve como objetivos: (i) sensibilizar discentes para uma formação interdisciplinar; (ii) relacionar teoria e prática, a partir dos conhecimentos obtidos no PIBID e no transcorrer do curso de licenciatura do qual faz parte; (iii) contribuir com a formação inicial da/do discente, considerando suas múltiplas dimensões, assim como a realidade local, regional e global; (iv) propor estratégias que fortaleçam o ensino das licenciaturas e apoie o licenciado em suas práticas educativas; (v) aproximar a/o aluna/o-bolsista da realidade escolar por meio de estratégias que possibilitem qualificar a sua formação como professor/a na escola básica; (vi) inserir as/os licenciandas/os no cotidiano de escolas da rede pública de educação; (vii) possibilitar familiarização e participação no cotidiano escolar e na prática docente; (viii) planejar e elaborar atividades de aprendizagem complementares e inovadoras para o contexto alvo e (ix) contribuir com a formação continuada do professor-supervisor.

Conjugando tanto os objetivos dos projetos de ensino (PROLICEN e PIBID), bem como as disciplinas de Estágio Supervisionado, refletimos com as licenciandas, alunas da escola e professora-supervisora sobre as identidades multiculturais através de textos nos mais diversos gêneros e modalidades, considerando

a cultura do escrito, do digital, dos novos letramentos e dos multiletramentos nas aulas de espanhol como língua estrangeira (BRASIL, 2018, p. 490).

Além disso, conforme o documento (BRASIL, 2018) sugere, o ensino de língua estrangeira na Educação Básica deve implicar em: (i) discussões sobre as relações entre língua, território e cultura que favoreçam a educação linguística voltada para a interculturalidade; (ii) ampliação da visão dos multiletramentos, isto é, “práticas sociais do mundo digital (...) que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico” (BRASIL, 2018, p. 242); e (iii) um ensino que propicie uma atitude de acolhimento e legitimação de diferentes formas de expressão na língua. Adaptamos essas ideias ao ensino de espanhol nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Falaremos sobre essa etapa de ensino na próxima seção.

### **Ensino de língua estrangeira nos anos iniciais: relatos de experiência**

A etapa do Ensino Fundamental é a mais longa da formação básica, com nove anos de duração, dividida em anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano). Como mencionado anteriormente, as ações do PIBID, do PROLICEN e da disciplina de ES2 foram realizadas em grupos dessa primeira fase, e, por essa razão, é importante refletir sobre o ensino de língua estrangeira para esse público. Essas ações ocorreram entre os anos de 2020 e 2022, em duas escolas localizadas no município de João Pessoa, Paraíba: a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental em Tempo Integral Bilíngue Radegundis Feitosa Nunes (doravante EMEF Radegundis Feitosa Nunes) e a Escola de Educação Básica da UFPB (doravante EEBAS).

A EEBAS e o curso de Letras/Espanhol compartilham o espaço para formação e atuação de discentes desde 2009, quando a



primeira turma da graduação cursou a disciplina de Estágio Supervisionado. Desde então, a escola recebe semestralmente as/os estagiárias/os, que atuam ministrando aulas de língua espanhola no Ensino Fundamental e permanecem na instituição durante todo o período para vivenciar o ambiente escolar de forma abrangente. Além disso, os estagiários participam de outras atividades na EEBAS, como festas comemorativas, feiras de ciências e passeios.

Por sua vez, a EMEF Radegundis Feitosa Nunes ofereceu o ensino bilíngue português-espanhol ainda nos anos iniciais do Ensino Fundamental desde 2019. Iniciamos nossa colaboração no âmbito do PIBID no período de outubro de 2020 a março de 2022 e, posteriormente, continuamos a cooperação com o PROLICEN e o Estágio Supervisionado. Cabe destacar que as ações do PIBID ocorreram de forma remota, em virtude da pandemia da COVID-19.

Como é sabido, o foco da ação pedagógica nos primeiros anos é a alfabetização. Ou seja, os alunos estão desenvolvendo sua capacidade de expressão no mundo através de práticas de leitura e de escrita. E, ao longo dos anos iniciais, ampliam-se as “práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender” (BRASIL, 2018, p. 59).

Nesse sentido, o ensino de língua estrangeira no contexto da infância contribui consideravelmente na construção de conhecimentos linguísticos e extralinguísticos, dado que essa atividade colabora com a reflexão do uso da linguagem em suas diversas manifestações linguístico-culturais. Como menciona Patelli (2015, p. 24), “o papel que a segunda língua desempenha nas séries iniciais é auxiliar as relações socioculturais da criança, permitindo um desenvolvimento cognitivo mais sólido [e] trabalhando as potencialidades [infantis]”.

Sobre o ensino de língua estrangeira nas séries iniciais do Ensino Fundamental, Fernández e Rinaldi (2009, p. 356) destacam que, através dessa disciplina,

a criança pode vir a criar, no seu íntimo, ao longo do seu desenvolvimento intelectual e social, um espaço para abrigar o que lhe for novo - sem rechaçar o desconhecido, sem repelir o diferente, mas ao contrário, com respeito ao que lhe vier a ser diverso. Uma das formas de imprimir na criança valores não discriminatórios é dar-lhes a oportunidade de, também nos primeiros anos do Ensino Fundamental, conhecer outras culturas por meio do estudo de línguas estrangeiras.

Portanto, considerando esses objetivos e as adaptações ao contexto pandêmico, que provocou uma mudança no formato das aulas, foi necessário readequar os conteúdos, as formas de interações e de avaliações. Para isso, foram criados grupos das turmas no *WhatsApp*, administrados pela professora-supervisora, quem enviava os conteúdos por meio de áudios, de imagens, *gifs*, *emoticons* e de materiais audiovisuais. As pibidianas auxiliavam na produção desses materiais e consideraram uma série de atividades lúdicas que, somadas ao desenvolvimento das habilidades cognitivas, foram importantes para estimular os conhecimentos prévios dos alunos, bem como o foco, a memória, a atenção, a percepção auditiva, a criatividade e a responsabilidade social.

Também dentro do contexto pandêmico, pensamos em um subprojeto "*Español desde niños*", o @espanholinhos<sup>3</sup>, uma página no Instagram com o fim de difundir os conhecimentos sobre o bilinguismo na infância, contribuir com a permanência do ensino de espanhol na Paraíba, bem como disseminar a relevância do ensino-aprendizagem desta língua.

Com o retorno das atividades presenciais, as discentes pibidianas realizaram diversas ações práticas na EMEF Radegundis Feitosa Nunes. Entre essas ações, destaca-se a sinalização em espanhol dos departamentos da escola, promovendo uma comunicação visual que facilitou a aprendizagem da língua. Com a mesma finalidade, as bolsistas também elaboraram cartazes em espanhol com orientações sobre

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.instagram.com/espanholinhos/>. Acesso em: 11 agosto. 2023.

os cuidados que os alunos deveriam tomar para se protegerem da COVID-19 ao retornarem às atividades presenciais.

Com a conclusão dos 18 meses do PIBID, em março de 2022, mantivemos as ações na EMEF Radegundis Feitosa Nunes e iniciamos as ações na EEBAS, através do projeto “O ensino bilingue de espanhol: as práticas de linguagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, vinculado ao programa PROLICEN e, concomitantemente, com alunas da disciplina de Estágio Supervisionado. O objetivo principal foi o de produzir materiais didáticos que favorecessem o ensino da Língua Espanhola nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), fortalecer a formação das/dos discentes do curso de Letras/Espanhol através das práticas na escola e desenvolver uma maior cooperação entre a universidade e a Educação Básica.

Ao longo do trabalho, as ações desenvolvidas nos anos anteriores, como a criação de materiais didáticos pelas próprias bolsistas sob a supervisão da professora da escola, culminaram no planejamento da Feira Cultural "*Viaje al español*". As turmas elaboraram cartazes, pinturas e maquetes enquanto aprendiam dados culturais dos países, ouviam músicas e relembavam os conteúdos do ano, aplicando-os aos países estudados. Como parte da programação da Feira Cultural, foi inaugurada a Seção da Língua Espanhola na biblioteca da escola, cuja organização e decoração foram planejadas com frases e figuras representativas da importância do espanhol, criando um ambiente propício para a leitura dos diversos livros infantis doados por meio de uma campanha de arrecadação entre as docentes da universidade. A partir das ações realizadas, podemos refletir sobre os impactos dessas ações na formação inicial das discentes de Letras/Espanhol da UFPB que participaram dos projetos.

### **Impactos na formação inicial das discentes de Letras/Espanhol**

Para verificar os impactos positivos e negativos na formação inicial das discentes do curso de Letras/Espanhol, aplicamos um

questionário a 11 alunas que, entre os anos de 2020 e 2022, desenvolveram alguma atividade de formação nas escolas de ensino fundamental 1. Dentre essas 11 participantes, 3 atuaram em dois dos projetos (PIBID e PROLICEN) e cumpriram os créditos obrigatórios da disciplina de estágio supervisionado; outras 3 participaram em um dos dois projetos; 2 colaboraram no PIBID e cursaram os créditos obrigatórios da disciplina de estágio supervisionado; 2 participaram apenas do PIBID; e 1 cursou os créditos obrigatórios da disciplina de estágio supervisionado (cf. Tabela 1).

Tabela 1: Participantes da pesquisa.

Programa/Disciplina	Discentes participantes
PIBID (2020-2002)	10
PROLICEN (2022)	6
Disciplinas de Estágio Supervisionado (semestres de 2022)	6

Fonte: As autoras.

Esse formulário foi composto por quatro questões discursivas, que abrangeram as seguintes temáticas: (i) a relação entre a experiência nos programas de ensino e a formação acadêmico-profissional no curso de Letras/Espanhol; (ii) a atividade mais marcante desenvolvida; (iii) as principais dificuldades no desenvolvimento das ações e (iv) as sugestões sobre o desenvolvimento desses projetos e da disciplina de Estágio Supervisionado.

Em relação à experiência nos programas de ensino e à formação acadêmico-profissional no curso de Letras/Espanhol, as respostas das participantes destacam a importância do compartilhamento entre escola e universidade. Isso é especialmente evidente para as discentes que participaram tanto dos projetos quanto da disciplina de Estágio Supervisionado, como ilustrado no exemplo (1) abaixo:

(1) “Com relação ao PIBID, que foi o primeiro projeto que participei, o programa me possibilitou a experiência de estagiar de forma online,

considerando todos os desafios que o ensino remoto proporcionou, especialmente tendo em conta que não havia a possibilidade de que fossem síncronas. Isto me preparou para o estágio supervisionado obrigatório, que veio logo em seguida. Neste sentido, **pude ampliar meus conhecimentos acadêmico-profissional**, já que o contato direto com os alunos proporcionou uma relação que vai além da ponta do iceberg da sala de aula, inclusive ao conhecer os desafios da logística da escola, o que também ocorreu no Prolicen” (Raquel<sup>4</sup>, bolsista PIBID, PROLICEN e discente de Estágio Supervisionado, grifo nosso).

Por outro lado, uma participante que atuou apenas como estagiária relatou a dificuldade de se inserir em uma escola de anos iniciais (cf. exemplo (2)). Essa resposta destaca a importância de participar de programas de ensino para complementar a formação acadêmica, indo além do currículo do curso:

(2) “A experiência foi riquíssima, proporcionou-me um olhar crítico e reflexivo acerca da realidade escolar e os desafios desta, especialmente no que tange aos anos iniciais do ensino fundamental. No entanto, **nossa graduação não nos prepara para este contexto**, tendo em vista que professores de língua atuam nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Nesse sentido, a experiência ainda que proveitosa, tornou-se difícil e desafiadora” (Gabriela, discente de Estágio Supervisionado, grifo nosso).

Outro aspecto mencionado pelas participantes foi a adaptação ao formato de ensino emergencial remoto durante a pandemia da COVID-19, o que evidencia o impacto desses projetos na formação acadêmico-profissional das discentes. Além disso, as bolsistas destacaram positivamente a importância de eventos na escola, como a Feira Cultural e a organização da biblioteca:

(3) “Devo mencionar que meu primeiro contato prático com a prática docente iniciou-se, para além das disciplinas de viés pedagógico, no Programa de Bolsa de Iniciação à Docência. Neste programa pude vivenciar

---

<sup>4</sup> Os excertos do discurso das participantes foram transcritos *ipsis litteris* a partir do que foi respondido no questionário. Por isso, podem conter erros de digitação ou mesmo gramaticais. Os nomes são fictícios e foram indicados pelas próprias informantes da pesquisa.

**os desafios perpassados pelos professores de língua estrangeira e da aplicação do ensino de LE em meio a aulas assíncronas.** Depois de 18 meses de experiência no PIBID, consegui seguir trabalhando na mesma escola - campo, mas, desta vez, no Estágio Supervisionado II. Por outro lado, no estágio olhei pelas "lentes da escola" de modo presencial e, positivamente, percebi o aumento do interesse do alunado pela língua espanhola. Também fiz parte do PROLICEN na Escola de Educação Básica da UFPB. (...) no pouco tempo em que participei elaborei (junto a outra aluna/ bolsista da escola-campo), materiais iniciais para o aprendizado de LE" (Ruth, bolsista PIBID, voluntária PROLICEN e discente de Estágio Supervisionado, grifo nosso).

(4) "Os projetos foram muito importantes para mim, já que tive acesso a escola desde o primeiro semestre do curso. **Participei dos dois projetos consecutivamente, então pude acompanhar o online, o híbrido e o presencial.** A participação nos seminários e eventos também ajudou muito na minha construção acadêmica" (Elisa, bolsista PIBID e bolsista PROLICEN, grifo nosso).

Em relação às atividades marcantes, é possível observar como a teoria discutida foi transformada em práticas de ensino e como as participantes do projeto conseguiram se adequar ao contexto escolar, conforme demonstram as respostas (5) e (6) abaixo:

(5) "A atividade mais marcante foi a da **semana do meio ambiente**, fizemos um trabalho de colagem com papel crepom colorido com os pequenos dos 1º e 2º anos, trabalhamos as cores e coisas que podemos fazer para ajudar o planeta e foi muito gratificante ver o interesse das crianças, tanto na exposição da aula, quanto na execução da atividade" (Valéria, bolsista PIBID, voluntária PROLICEN e discente de Estágio Supervisionado, grifo nosso).

(6) "Pra mim a mais marcante foi quando fui presencialmente a Radegundis colocar as plaquinhas nas dependências da escola. Ao ver as crianças e as salas de aula, me senti muito feliz por ter feito parte daquilo" (Luiza, bolsista PIBID).

Outra possibilidade de experiência surge quando a escola e a universidade compartilham o espaço para a formação discente, nas dificuldades enfrentadas no desenvolvimento das ações. A partir das respostas das participantes, constatamos que as alunas

vivenciaram e aprenderam a lidar com o planejamento do tempo de aula e a adequação do conteúdo ao tempo e ao nível de ensino, com os imprevistos decorrentes da pandemia, outras atividades da rotina escolar e a falta de recursos para a confecção das atividades, como ilustram as respostas (7) e (8) abaixo:

(6) “O desafio no EEBAS foi porque a escola não tem um(a) professor(a) de espanhol, tive a liberdade de selecionar conteúdos, mas senti falta de orientação para saber se eram adequados ou quanto ao nível de dificuldade das atividades” (Neko-chan, voluntária PIBID e discente de Estágio Supervisionado).

(7) “O planejamento de aulas quando eras tinham duração de quase 2 horas. Para mim, era muito difícil pensar em uma atividade e avaliar o tempo dela, já que o ritmo das crianças é muito diferente. Quase sempre a professora supervisora tinha que me ajudar com alguma outra atividade quando todas as minhas tinham acabado. **Com o tempo fui aprendendo a calcular melhor o tempo**” (Elisa, bolsista PIBID e bolsista PROLICEN, grifo nosso).

De modo geral, verificamos que estreitar os laços entre a escola e a universidade favorece positivamente a formação inicial das alunas, tanto pela vivência no ambiente escolar quanto pela experiência teórico-prática adquirida, conforme demonstram as respostas (9) e (10) abaixo:

(9) “Com relação à participação, **esses projetos são muito importantes para o desenvolvimento do aluno como futuro docente** e, participar da rotina da escola, conhecer mais o professor supervisor, ajuda a formar uma visão de que toda escola tem seus problemas” (Luísa, bolsista PIBID e discente de Estágio Supervisionado, grifo nosso).

(10) “**O projeto teve uma grande importância para minha formação**, pois proporcionou algumas experiências, que até então, nunca tinha imaginado, por exemplo, aulas através do WhatsApp, pois trabalhamos no período pandêmico. Também tivemos treinamento sobre ensino do espanhol, ministradas por um professor do Rio de Janeiro, leituras relacionadas ao ensino de LE, bilinguismo e BNCC. Criamos um subprojeto relacionado ao ensino de espanhol para crianças chamado Espanholinho (Instagram) e também auxiliamos na feira cultural sobre os países hispanohablantes. Acredito que um ponto negativo tenha sido o

período da pandemia, pois não podíamos atuar presencialmente e o positivo foi todo o processo de aprendizado e experiência vivido no projeto” (Olivia, bolsista PIBID, grifo nosso).

Portanto, a importância desses projetos também reside no fato de colaborarem para a formação de professores autônomos e críticos, capazes de escolher, criar ou adaptar materiais de forma adequada ao perfil e contexto de seus alunos. Além disso, os projetos preenchem uma lacuna na formação desses alunos, que é o ensino de língua estrangeira nos anos iniciais.

### **Considerações finais**

Neste artigo, tivemos como objetivo relatar as experiências desenvolvidas pelas licenciandas do curso de Letras/Espanhol durante os anos de 2020 a 2022, participantes do PIBID, do PROLICEN e da disciplina de Estágio Supervisionado 2, para verificar como essas vivências impactaram a formação acadêmico-profissional dessas alunas. Para isso, apresentamos, de forma geral, a estrutura curricular do curso de Letras/Espanhol da UFPB e como os programas de ensino, vinculados a agências de fomento ou à própria instituição, colaboram com o currículo do curso. Observamos isso a partir dos relatos de experiências dos projetos e disciplinas.

A partir das respostas ao formulário aplicado, confirmamos que a participação nos projetos de ensino, assim como na disciplina de estágio, despertou nas alunas o interesse pela pesquisa e pelo trabalho acadêmico. Além disso, foi possível inseri-las no cotidiano das escolas da rede pública de educação, aproximando-as da realidade escolar por meio de estratégias que qualificam sua formação como professoras na educação básica.

Assim, verificamos que projetos e programas direcionados a discentes de licenciatura são fundamentais para a formação docente, pois oferecem experiências práticas e contextuais que complementam o aprendizado teórico. Através dos estágios



supervisionados, do PIBID, do PROLICEN e da participação em iniciativas pedagógicas, as licenciandas do curso de Letras/Espanhol da UFPB tiveram a oportunidade de aplicar conceitos aprendidos em sala de aula, desenvolver habilidades de ensino e gestão de sala, além de enfrentar desafios reais do ambiente educacional. Essas vivências enriquecem a formação acadêmica, promovem a reflexão crítica sobre a prática docente e estimulam a inovação pedagógica. Dessa forma, esses projetos e programas contribuem para a formação de docentes mais preparados, confiantes e comprometidos com a qualidade da educação.

## Referências

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- FERNÁNDEZ, G. E.; RINALDI, S. Formação de professores de espanhol para crianças no Brasil: alguns caminhos possíveis. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, vol. 48, núm.2, p. 353-365, julho/dezembro, 2009.
- PATELLI, M. B. **Neurociência, bilinguismo e o processo de aprendizagem na primeira infância**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - UNICAMP, Campinas, 2015. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=000963158>. Acesso em: 11 agosto. 2023.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras - Licenciatura em Língua Espanhola**. João Pessoa: CONSEPE/UFPB, 2019. Disponível em: [https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/2023181068f94e493189626c4991c3cd9/ppc\\_letras-espanhol\\_resconsepe\\_07-19.pdf](https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/2023181068f94e493189626c4991c3cd9/ppc_letras-espanhol_resconsepe_07-19.pdf). Acesso em: 11 agosto. 2023.

# PROGRAMA LICENCIANDOS NA ESCOLA: IDEIAS PARA UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICO- DISCURSIVA EM ESPANHOL

Joyce Palha Colaça

Diosnayra Fontes

Jair Siqueira

Jéssica Rocha

A academia não é o paraíso, mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula com todas suas limitações continua sendo ambiente de possibilidades.

Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, exigir de nós e de nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permite encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginemos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade (hooks, 2013, p. 273).

Tratar a questão da leitura e da escrita a partir da perspectiva da Análise de Discurso traz novas perspectivas e consequências para o estudo e ensino da leitura e da escrita porque se muda de terreno. E a relação com a História das Ideias Linguísticas permite preparar professores, no ensino superior, formados para produzir essa mudança de terreno no ensino, na Escola. Explorar espaços não explorados pela já tão usada teoria da comunicação, do texto, e da interatividade, que são tão restritivas à conquista de uma práxis mais consequente com alunos em seu corpo a corpo com a linguagem e sua possibilidade não só de compreendê-la, mas também de serem inventivos e independentes em suas formulações, elaborações, deslocamentos. E isso abre perspectivas, abre um outro mundo a se explorar junto a alunos, na medida em que se considera a língua em sua relação com sujeitos e com as condições de produção e a conjuntura em que a língua funciona, na perspectiva de uma história de teorias possíveis com seus diferentes métodos. Isso como parte da reflexão e da prática (ORLANDI, 2023, p. 108).

## **Apresentando o Programa Licenciandos na Escola**

“Discursos, Multiletramentos e educação linguística em espanhol” foi um subprojeto desenvolvido na Universidade Federal de Sergipe (UFS), no período de novembro de 2020 a outubro de 2022, vinculado ao Programa Licenciandos na Escola (PROLICE). O PROLICE é uma iniciativa da UFS, na qual os alunos de graduação em licenciaturas atuam ativamente em escolas públicas da educação básica. Como se lê na página da universidade, “o programa Licenciandos/as na Escola (PROLICE) foi instituído pela Pró-Reitora de Graduação da Universidade Federal de Sergipe (UFS), com o propósito de fortalecer a formação docente de estudantes das diversas licenciaturas da UFS”<sup>1</sup>. O programa, portanto, segue os modelos dos programas de formação docente do Governo Federal, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (RP), com a particularidade de haver sido instituído no âmbito da própria universidade e com recursos do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)<sup>2</sup>. Por este motivo, destacamos dois aspectos do programa, quais sejam: i. um olhar para as licenciaturas e para a formação; e ii. uma perspectiva socioeconômica de assistência estudantil que ultrapassa o assistencialismo, por também lançar mão da formação.

O subprojeto em língua espanhola, em específico, foi desenvolvido com o objetivo de fazer circular na sala de aula diferentes discursos, a fim de dar visibilidade a determinadas hegemonias e proporcionar uma reflexão que considere a língua em funcionamento. Assim, nosso pressuposto é de uma educação linguístico-discursiva, ou seja, de base materialista, que possibilite a professores e discentes, estando em meio a evidências, movimentá-las de dentro.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://prograd.ufs.br/pagina/22723-projeto-licenciandos-as-na-escola-prolice>. Acesso em: 20 jul. 23.

<sup>2</sup> A verba proveniente do PNAES se destina, exclusivamente, a discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Como afirmamos em trabalhos anteriores (COLAÇA, 2018; 2022), o modo de trabalho que estabelecemos considera uma tomada de posição frente à sala de aula entendendo-a como um espaço de disputas. Assim como organizamos nosso curso na universidade, também o fazemos na escola básica, pensando nos sujeitos-discentes como aqueles nos/pelos quais os sentidos se (re)produzem, aqueles que, segundo nosso olhar, devem tornar-se sujeitos de seus dizeres e de suas histórias, tendo a imagem de seu professor como de seu interlocutor e não como detentor de todos os saberes.

Para explicitar o trabalho desenvolvido no âmbito do projeto em tela, neste capítulo, no formato de relato de experiências, faremos um percurso sobre três ações desenvolvidas pelos prolicianos<sup>3</sup> que fizeram parte do projeto entre 2020 e 2021, no âmbito do subprojeto de língua espanhola.

### **As condições de produção: a escola, o ensino remoto emergencial e os sujeitos do projeto**

Situado na Avenida Visconde de Maracaju, no Bairro 18 do forte, zona norte de Aracaju, o Centro de Excelência Professora Maria Ivanda de Carvalho Nascimento recebe cerca de 460 alunos ao longo do ano, segundo dados da Secretaria de Educação do Estado de Sergipe (SEDUC)<sup>4</sup>. O espaço físico da escola conta com cerca de 20 salas, que recebem alunos do 8º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, sendo o Ensino Médio, de forma integral (turnos matutino e vespertino), característica base dos Centros de Excelência no Estado de Sergipe. Nessa escola, atua na área de língua espanhola a professora Norma Lize Menezes, que participou do programa como supervisora no período de 2020-2021, além de já ter participado em outros

---

<sup>3</sup> Nome que damos aos graduandos participantes do programa.

<sup>4</sup> Disponível em: <https://educ.se.gov.br/>. Acesso em: 10 jul. 2023.

momentos do PIBID, desempenhando o mesmo papel e abrindo sua sala de aula para a formação de futuras e futuros professores.

Devido à pandemia de SARS-CoV-2 e suas restrições sanitárias, a escola aderiu ao ensino remoto emergencial durante a maior parte do ano de 2021. Os horários das aulas eram divididos entre todos os professores quinzenalmente, em atividades síncronas, aulas de 40 minutos, na plataforma Google Meet, e assíncronas disponibilizadas no Google Classroom. As atividades produzidas para ser realizadas de forma assíncrona também eram disponibilizadas em cópia na própria escola. Tal como expõe Lobo (2023), foi preciso que nós, como educadoras e educadores, repensássemos nossas práticas, o que refletiu diretamente na organização das atividades, na forma e também no seu conteúdo, visto que havia, portanto, desafios outros que não faziam parte de nosso cotidiano.

A pandemia do covid-19, iniciada em 2020, trouxe inúmeros desafios para diversas áreas na sociedade, entre essas, a educação. As salas de aula presenciais precisaram ser ressignificadas para o formato remoto num prazo exíguo, o que contribuiu para que nós, educadores, tivéssemos de repensar nossas práticas pedagógicas nesse inusitado contexto social e histórico (LOBO, 2023, p. 361).

O fato de o ensino ser na modalidade remota ressaltou ainda mais as dificuldades sociais, tais como falta de aparelhos eletrônicos (telefone celular, computador ou tablet) para os alunos acompanharem as aulas, além de problemas com a conexão, resultando em um baixo número de discentes na aula síncrona e pouca participação nas aulas assíncronas.

Tais questões dificultaram, ainda, a retomada das aulas e o seu acompanhamento por parte dos próprios licenciandos, pois, apesar de terem acompanhado as aulas, preparado atividades de apoio e produzido todo o material para as oficinas, os discentes não conseguiram trabalhar com o material em aula, visto que<sup>5</sup> a SEDUC

---

<sup>5</sup> Conferir em: <[https://www.se.gov.br/noticias/educacao\\_cultura\\_esportes/seduc\\_atualiza\\_plano\\_de\\_retomada\\_para\\_o\\_retorno\\_as\\_aulas\\_presenciais](https://www.se.gov.br/noticias/educacao_cultura_esportes/seduc_atualiza_plano_de_retomada_para_o_retorno_as_aulas_presenciais)>.

autorizou o retorno presencial das aulas nas escolas básicas, enquanto a UFS seguiu com as atividades de modo remoto. Por esse motivo, os prolicianos não foram autorizados a retornar às atividades presenciais e o material foi utilizado pela professora da escola, supervisora do PROLICE.

É importante ressaltar que as oficinas não foram as únicas atividades realizadas ao longo do ano, pois os discentes produziram diferentes tipos de tarefas, como controle de frequência, elaboração de simulados, atividades de interpretação de texto e de gramática, controle de notas, ou seja, a vivência na escola se deu em diferentes frentes e os discentes puderam desempenhar diversas funções no acompanhamento da professora supervisora do projeto.

Feito esse panorama sobre as condições em que se desenvolveram as atividades, na próxima seção, nos deteremos, nas próximas seções, ao trabalho dos prolicianos e ao detalhamento das oficinas produzidas, com foco nos temas e nas atividades.

## **O trabalho das prolicianas e dos prolicianos**

Nesse sentido, insisto, é preciso que se abra espaço nas práticas inseridas na escola para uma escuta que trabalhe com o ensino de um lugar onde a técnica não sobredetermine os gestos de interpretação, as leituras possíveis, lidando, assim, com a ordem do político que constitui os diferentes dizeres, na relação entre línguas, que circulam no e sobre o espaço escolar (PFEIFFER, 2023, p. 32).

As perspectivas de educação linguística em espanhol foram se transformando ao longo do tempo, de acordo com as mudanças nos campos teóricos que pensam essa prática. Nosso trabalho, atualmente, se calca em pensar a escola como lugar de disputas de sentidos, um espaço no qual nós como professores e professoras buscamos dar consequência a uma educação linguístico-discursiva que fomente uma práxis engajada na compreensão dos processos

discursivos e na historicidade, visando à compreensão das hegemonias e, principalmente, vislumbrando possibilidades de rupturas da lógica estabilizada pela estrutura de classes que está na base da sociedade capitalista. Nessa direção, tomamos a educação a partir de uma visada discursiva, que a entende como campo de coisas a saber e de sentidos a (des)construir. Concordamos com Soares (2023, p. 178) que “a língua não é só um instrumento de comunicação nem serve só para comunicar. A língua é lugar de poder: poder dizer, poder se identificar, poder se fazer visível, poder ser. Inclusão, exclusão, valorização, hierarquização, estigmatização estão na base da relação entre brasileiros e brasileiros”. Sujeito e sentido se constituem e é na/pela/com a língua que tais relações se constroem. A sala de aula é, portanto, esse lugar em se pode e deve dar visibilidade aos processos históricos a partir do tratamento dos discursos que circulam em nossa sociedade.

Tal perspectiva também está, de certa forma, contemplada nos documentos orientadores para a educação brasileira, que passaram o propor um olhar para a realidade do aluno e seus interesses, entendendo os sujeitos como parte de um processo social mais amplo, em que a escola é um dos espaços nos quais circulam certos dizeres. De acordo com o que se lê nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p. 150), doravante OCEM, “é importante que a abordagem da língua estrangeira esteja subordinada à análise de temas relevantes na vida dos estudantes, na sociedade da qual fazem parte, na sua formação enquanto cidadãos, na sua inclusão”.

Articulando o que se pretendia dentro do projeto, com o que propõem os documentos orientadores, nos propusemos a tratar dos temas gramaticais solicitados pela escola de forma contextualizada, mobilizando temas transversais relevantes que pudessem despertar uma maior identificação dos alunos. Ao fazer o aluno se identificar com aquilo que lê e que estuda, pressupomos que o resultado seria o aumento do interesse pelas aulas, além de podermos proporcionar o contato com temáticas outras, questões

culturais e realidades distintas às suas, a partir das quais o discente poderia ver o mundo e se ver de outra forma, pensando criticamente seu lugar e as relações de poder que envolvem suas práticas como sujeitos de linguagem. Acreditamos, como defende Oliveira (2021, p. 21,22), que

Aprender uma língua estrangeira implica um movimento que nos desloca e nos permite olhar o mundo como uma espécie de ave que, durante o movimento de suas asas para seguir voo, vê o mundo e as pessoas em sua diversidade, numa sinuosa e indissociável relação. A ave pode, inclusive, ver-se a si mesma no mundo e consegue observar as posições que ela mesma ocupa nesse universo tão vasto cujo espectro de possibilidades e heterogeneidades é imenso, com tantas posições a serem ocupadas. Esta ave, no entanto, não habita apenas os ares, ela pousa nesse universo de pessoas, sujeitos, línguas e heterogeneidades. Ao pousar, a ave já não é a mesma de quando alçou voo, pois ela sempre se renova ao longo dos caminhos que percorre. A ave se reconfigura nesse incessante movimento de deslocamentos que só acontece quando ela voa e pousa, olhando atentamente para esse mundo outro, novo, estrangeiro – por vezes, estranhamente familiar – e quando olha para si mesma, naquilo que parece revelar-se claramente e no que se esconde por trás de sua própria sombra. Voos. Almejamos que a escola seja um lugar social que proporcione voos aos alunos, nesse constante movimento de deslocamentos, ampliando a pluralidade dos horizontes de conhecimento através também da aprendizagem de línguas estrangeiras, sendo cada uma delas um universo de sujeitos, dizeres e saberes com o qual o aluno dialoga sempre que pousa sobre essa língua ao longo da trajetória chamada aprendizagem.

Esperamos (e trabalhamos para) que a escola seja este lugar de voos e que as aulas de língua estrangeira possibilitem deslocamentos, rupturas, formas de compreensão do mundo e das estruturas sociais. Essa é forma que entendemos a educação linguístico-discursiva e pela qual selecionamos os temas a serem tratados e as questões que direcionam nosso diálogo. Na próxima seção desse texto, nos dedicaremos a apresentar um recorte do trabalho desenvolvido na escola-campo nos três anos do Ensino Médio.



## **Um breve relato do trabalho**

Dividimos esta seção em três partes, de acordo com o ano escolar dos discentes, 1º ano: o mundo dos esportes é político; 2º ano: o direito a uma alimentação equilibrada; e 3º ano: a ansiedade como pauta na escola básica. Antes de começar a mencionar os trabalhos desenvolvidos com as turmas, é importante entender como esse processo da seleção do material didático acontecia. As propostas de atividades, simulados e provas eram feitas pela Professora Norma Lice Menezes, que seguia o plano da escola para o ano letivo. A orientação era de que as atividades fossem compostas por aspectos gramaticais, sempre contextualizados a partir de temas específicos e adequados aos alunos nessa idade escolar, principalmente, por ser sua primeira aproximação com essa língua singularmente estrangeira, como afirma Celada (2002). Além de levar em conta os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as OCEM, as aulas foram organizadas, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que se refere às competências e habilidades expostas no documento. Como a língua espanhola não está contemplada no texto da BNCC, tomamos como base as propostas para a área de Linguagens e suas tecnologias, tal como solicitado pela professora supervisora do programa na escola.

### **1º ano: o mundo dos esportes é político**

O Centro de Excelência Professora Maria Ivanda de Carvalho Nascimento tinha, durante o ano do projeto, cinco turmas de 1º ano do Ensino Médio, do 1 A ao 1 E e, como estávamos no período de ensino remoto emergencial, a professora ficava responsável por todas as turmas no mesmo horário, ou seja, o trabalho desenvolvido abarcava todas as turmas referentes a cada ano de ensino. Cada turma tinha entre 30 e 40 alunos e era esperado em torno de 180 alunos, entretanto a presença nas aulas síncronas – assim como a entrega das atividades assíncronas – não era muito elevada, motivo pelo qual as salas virtuais não ficavam muito

cheias, visto que, na realidade, acompanhavam as aulas virtuais entre 40 e 60 estudantes.

Referente aos aspectos gramaticais, fazia parte da proposta da professora o tempo verbal presente do modo indicativo, os pronomes pessoais e o pretérito indefinido, por exemplo, que foram abordados dentro da discussão sobre a Copa Libertadores da América. Na aula produzida sobre este tema, procuramos explorar a origem do nome desse importante torneio de futebol, com o objetivo de dar visibilidade não só aos supostos libertadores da América, mas exatamente ao processo de exploração/colonização que sofreram os habitantes desse espaço. Para nós,

Uma abordagem discursiva para a educação deve buscar privilegiar outros sentidos, filiados a outras formações discursivas, questionando a ordem das evidências que se colocam para o sujeito e a forma como os discursos circulam, reproduzindo práticas, modos de significar, privilegiando sempre os mesmos espaços (COLAÇA, 2022, p. 100).

A partir de um assunto supostamente popular e constituído dessa forma no imaginário brasileiro, o futebol, nosso objetivo foi o de “privilegiar outros sentidos”, desconstruir a evidência acerca do nome da competição, além de possibilitar uma reflexão sobre o gesto de nomeação que carrega consigo uma história. O texto tratava, então, da história do nome da Copa, além da própria história, como se lê no fragmento de texto abaixo:

*Copa Libertadores de América: ¿Cuál es el origen del nombre de este importante torneo?*

*El surgimiento de la denominación del trofeo del principal torneo continental de clubes tiene ribetes de mito.*

*“¿Sabe por qué el principal torneo sudamericano de clubes lleva por nombre Copa Libertadores de América? ¿Por qué no se llama, por ejemplo, Liga de Campeones Americanos? ¿O Copa de los Campeones de América? La respuesta tiene improntas míticas. Sucede que en el Congreso de la Confederación Sudamericana de Fútbol realizado en 1958 en Río de Janeiro se decidió disputar, anualmente, un campeonato con todos los campeones de cada país afiliado a dicho conglomerado. Propuestas al respecto se habían hecho en 1929 y 1946, y se había llevado a la práctica en 1948,*

*con la disputa en Santiago de Chile de la Copa de Campeones. (GUIOTECA, 29 fev. 2023. Grifos nossos).*

Este texto teve como objetivo introduzir o tema que, na sequência, foi complementado por um texto sobre o episódio de racismo que havia ocorrido com o jogador de futebol Tinga. Dessa forma, o nosso objetivo com essa atividade em específico era fazer com que os alunos questionassem a origem do torneio e do seu nome, o contexto histórico de um evento que muitos deles já conheciam, aliando a episódios de racismo que, cotidianamente, afetam o mundo dos esportes, assim como a sociedade de maneira geral. A notícia “*El racismo mancha la copa libertadores*” apresentou o caso de racismo contra o jogador do Cruzeiro na disputa com o Real Garcilaso do Peru.

O esporte foi tema de outra atividade desenvolvida para os estudantes do 1º ano da escola-campo. Em um momento de disputa político-partidária acirrada no espaço brasileiro, havia uma resistência por parte da supervisora em tratar de um capítulo do livro didático intitulado “O mundo é político”. A partir das discussões nas reuniões, conversamos entre nós, coordenadora e prolicianos, que o político está em tudo, como pressupõe a análise de discurso materialista. Na seleção de nossos temas de aulas e nas questões que abordamos, ao mobilizar os dizeres, ao equivococar determinadas evidências que ocupam o imaginário social, estamos jogando luz ao político dos sentidos. Ao pensar nessas questões, os discentes propuseram levar para a sala o protagonismo feminino nos esportes, que nos permite discutir o patriarcado na sociedade, o baixo investimento em atividades feitas por mulheres em diversas áreas e a falta de representatividade deste grupo nos espaços de poder, entre outros, conforme podemos ver a seguir:

*Hay nombres que son más conocidos y otros que no trascienden de su país o especialidad.*

*Compiten en una gran variedad de deportes y representan diferentes banderas, pero hay un lugar en el que todas ellas coinciden: el lugar más alto del podio.*

*Con motivo de la celebración este domingo del día internacional de la mujer, BBC Mundo les presenta a 10 deportistas latinoamericanas que han traspasado las fronteras de la región para convertirse en las números 1 del mundo (BBC MUNDO, 2015. Grifos nossos).*

O foco nas esportistas latino-americanas, em uma homenagem no Dia Internacional da Mulher, cumpria duas funções, quais sejam: tratar do espaço latino-americano e das mulheres desse lugar de resistência. Antes da leitura do texto, foram feitas as seguintes perguntas: i. “*¿Hay deportes de hombres solamente? ¿Cuáles?*” ii. “*¿Hay deportes de niñas/mujeres? ¿Cuáles?*” iii. “*¿Conoces a alguna deportista mujer?*” Com tais perguntas buscávamos direcionar as discussões para a compreensão do papel da mulher em um cenário dominado por homens, para que, na sequência, fosse apresentado o texto em que são citadas esportistas de várias modalidades: as colombianas Caterine Ibargüen, do atletismo, Mariana Pajón, da Bmx/bicicross, Sara López, do tiro com arco e Camila Valbuena, do ciclismo. Além destas, aparecem na notícia a judoca cubana Idalys Ortíz, a argentina Florencia Habif, praticante de hockey, Doménica Azuero, equatoriana, também do Bmx/bicicross, Paloma Noceda, peruana, da moto aquática, Paola Longoria, mexicana, do raquetebol, e Etiene Medeiros, do Brasil, da natação<sup>6</sup>.

A atividade se iniciava com questões que os fizessem refletir e ter uma primeira aproximação ao tema que seria trabalhado, com a apresentação das imagens das atletas, também tratando do conteúdo gramatical, pretérito indefinido do modo indicativo. Complementarmente, selecionamos um vídeo, que tratava da história da Caterine Ibargüen<sup>7</sup>, sua trajetória, além do modo como ela foi questionada por ser mulher, ressaltando uma questão sobre ela deixar sua carreira de atleta para ser modelo, de forma que mostrava aos alunos como as mulheres são subestimadas e, de certa

---

<sup>6</sup> Disponível em: [https://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/03/150306\\_deportes\\_mujeres\\_latinoamericanas\\_destacadas\\_mundo\\_finde\\_jmp](https://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/03/150306_deportes_mujeres_latinoamericanas_destacadas_mundo_finde_jmp). Acesso em: 10 jul. 2023.

<sup>7</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=sgtSn\\_E2g6s](https://www.youtube.com/watch?v=sgtSn_E2g6s). Acesso em 10 jun. 2023.

forma, induzidas a buscarem trabalhos, imaginariamente, mais “femininos”, em razão de sua aparência física que, supostamente, não se encaixa em determinado esporte, resultando em uma forma de delimitar o que a mulher pode ser.

Nosso objetivo com esse tema era trabalhar questões de gênero, fazer com que os alunos questionassem suas percepções sobre o mundo do esporte, e conhecessem as atletas como profissionais capazes de ocupar espaços que antes era dominado por homens.

## **2º ano: o direito a uma alimentação equilibrada**

No que diz respeito aos temas abordados nas turmas de 2º ano, trabalhamos com temáticas diversas que eram propostas pela professora. Seguimos o cronograma que nos foi apresentado, inicialmente observando as aulas que eram ministradas pela professora supervisora, a metodologia que ela utilizava e as principais limitações dos alunos em relação à aprendizagem de uma nova língua. As turmas tinham cerca de 38 alunos cada, e, assim como acontecia com as turmas de 1º ano, as aulas eram ministradas com todas as turmas presentes. O nível de assiduidade dos alunos nas aulas também era baixo se considerarmos o total de alunos de todas as turmas (aproximadamente 150 alunos), pois, em média, apenas 65 alunos assistiam às aulas de maneira síncrona.

No que diz respeito à elaboração de materiais didáticos para os alunos desse segmento escolar, os prolicianos foram orientados pela professora coordenadora através de leituras que discutiam a sala de aula de língua estrangeira, bem como concepções de educação linguística em espanhol, que propunham a produção de materiais que fossem pensados para o desenvolvimento de uma posição crítica, em uma perspectiva política. Durante o desenvolvimento dos trabalhos, foram abordados temas gramaticais e foram produzidas questões de interpretação de texto, além da organização de simulados com questões para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Para a elaboração da oficina final neste ano de ensino, tratamos da importância de uma alimentação saudável e equilibrada, bem como buscamos fazer uma ponte entre o que as pessoas comem ao redor do mundo e como a comida é um forte elemento cultural de um povo. Para as atividades, eram preparados materiais de apoio para as atividades síncronas e assíncronas e materiais para projeção nas atividades síncronas.

Nas aulas produzidas, ainda se tocou em questões como o direito à alimentação e a falta de acesso de determinados grupos a refeições regulares, crise que se intensificou naquele momento histórico. Por essa abordagem, tentamos levar as questões de alimentação para outro campo, que ultrapassava apenas aprender os nomes dos alimentos em espanhol em uma lista de palavras, mas compreender como a alimentação tem a ver com o próprio funcionamento do capital, de consumo, de produção e de distribuição desigual. É importante ressaltar a dificuldade de se trabalhar esse tema entre alunos da educação básica pública, pois encontramos, muitas vezes, crianças em situação de vulnerabilidade social, intensificada durante a pandemia que vivíamos. O desafio foi, portanto, tratar do tema de forma a possibilitar-lhes uma posição crítica enquanto sujeitos afetados nesse processo.

### **3º ano: a ansiedade como pauta na escola básica**

No que se refere ao 3º ano do Ensino Médio, havia 3 turmas de aproximadamente 30 alunos cada, e a presença nas aulas síncronas era escassa, pois compareciam, de modo sincrônico, apenas cerca de 17 alunos, ou seja, repetia-se o mesmo panorama que nas turmas de 1º e de 2º ano. Ressalta-se, ainda, que a participação dos discentes desse grupo durante a atividade também era mínima, ou seja, apenas 2 ou 3 estudantes “abriam” o microfone para participar das aulas e nenhum “abria” a câmera, o que refletia a realidade social na qual está inserido o aluno da escola pública, visto que muitos deles não possuíam aparelhos e/ou ambientes adequados

para que pudesse haver, de fato, uma participação ativa. Como quinzenalmente a coordenação da escola, juntamente com os professores, mudava os horários das turmas, houve momentos em que as três turmas estavam no mesmo horário, ao passo que em outros momentos cada turma ocupava um horário diferente, o que também fazia variar consideravelmente a quantidade de alunos nas aulas síncronas.

Inicialmente, foram desenvolvidas atividades para a turma, além da organização de um simulado com questões do ENEM, do acompanhamento da frequência dos estudantes e de outras particularidades do trabalho docente. Por fim, na terceira unidade, coube aos prolicianos a produção de uma oficina, programada para ocupar o tempo de duas aulas, que teve como temática a saúde mental, tendo em vista que é um mal o qual abrange boa parte da população mundial. Dentro dessa temática geral, pensou-se em falar de questões relacionadas à ansiedade e à Covid-19, embora soubéssemos que este era um tema muito complexo para ser abordado enquanto ainda vivíamos a pandemia. Apesar dessa reflexão, decidimos manter a temática sugerida, tendo em vista tanto a realidade mundial, quanto a realidade dos alunos, que prestariam o ENEM naquele ano. Os estudantes haviam, recentemente, retornado às escolas e ao ensino presencial após mais de um ano de pandemia, atrelado ao fato de que o tema poderia estar presente no exame, motivo pelo qual seria interessante desenvolver discussões acerca disso.

Ao planejar a oficina, optou-se por trazer conteúdos que os fizessem refletir e pensar criticamente a respeito da temática. Para a introdução da aula 1, optou-se por fazer algumas perguntas para os alunos, para poder entender qual o seu conhecimento a respeito do tema, bem como sua posição. *“Para ti, ¿qué es la ansiedad?”; “¿Crees que ella va a disminuir en el retorno a la normalidad?”*. Para a sequência da aula, foi selecionado o texto *“Ansiedad en la vuelta a la normalidad”*, ampliando a discussão sobre a temática. Como aspecto gramatical, a professora supervisora havia solicitado o trabalho com o tempo futuro do indicativo. Para finalizar essa primeira

parte da oficina, foi projetado o curta-metragem “*La ansiedad, un trastorno más convencional de lo que crees*”<sup>8</sup>, para que eles pudessem responder a algumas questões na atividade após a aula.

Por fim, foi apresentado o texto “*Cómo combatir y controlar la ansiedad*”, com dois objetivos: i. apresentar-lhes uma maneira possível de combate a esse mal; ii. oferecer-lhes argumentos para tratar de possibilidades de intervenção, como solicita a proposta de redação do ENEM.

É importante destacar, nessa seção, que tem sido comum nas escolas públicas a adoção de certos padrões que foram importados das escolas privadas, como é o caso dos simulados, por exemplo. Apesar de organizarmos atividades e uma oficina sobre um tema importante para os discentes do 3º ano, com foco no ENEM e supostamente alinhadas a um projeto mercadológico do ensino básico, buscamos sempre fugir deste lugar de evidência, considerando um ensino mais amplo, que dialogue com as questões sociais e com a realidade do alunado. Entendemos que, a partir do momento que o aluno compreende as questões postas, as discussões elencadas e toma um lugar de autoria na enunciação, como tem proposto Pfeiffer<sup>9</sup> (1995), dominará o tema para além de aprender dados e repeti-los, mas pensando na implicação do que leu para outros âmbitos de sua vida pessoal ou escolar, e aí, sim, poderemos mudar a realidade da escola básica brasileira. Ou seja, é pensando sobre o tema e sobre si, numa relação posta entre sujeitos e sentidos que se constituem discursivamente, que o discente pode, de seu lugar de autor, sujeito de sua história, dizer.

---

<sup>8</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BtCs6zc5nto> Acesso em: 05 out. 2021.

<sup>9</sup> Em sua dissertação de mestrado e em trabalhos posteriores, Pfeiffer tem se ocupado em discutir a posição de autoria do sujeito aluno nas propostas de atividades no espaço escolar.



## **Considerações finais: dois anos de projeto e perspectivas para o futuro**

O projeto se iniciou em momento atípico, com muitas incertezas e inseguranças. Apesar disso, aceitamos o desafio buscando aprender outras formas de produzir materiais com trabalhos que cumprissem os princípios orientadores da educação básica e que, a partir de uma visada materialista, pensassem um sujeito no mundo, com a língua em movimento, capaz de discutir e questionar as evidências dos sentidos. Em nossa práxis docente, com as turmas do Ensino Médio do Centro de Excelência Professora Maria Ivanda de Carvalho Nascimento, buscamos propor temas que apontassem para as questões sociais, atravessadas pelo ideológico e pelo funcionamento próprio da escola pública. Por essa concepção, também entendemos que, sendo a língua – em nosso caso o espanhol como língua estrangeira – o lugar de materialização dos processos discursivos<sup>10</sup>, ao ler, o discente se vê envolvido nesse enlaçar da história e dos sentidos, aproximando-se do modo de constituição nessa outra língua, nesse outro modo de enunciar.

No que se refere à atuação no PROLICE, para os prolicianos e prolicianas – professores em formação –, vivenciar a docência na prática é sempre um poder-ser já, adiantando a expectativa de futuro para um presente da ação docente, para uma participação efetiva na escola básica, principal campo de atuação desses futuros profissionais. Essa aproximação é também fundamental para os que atuam na docência na universidade, porque é pela relação entre universidade/escola, teoria/ prática, que caminham as licenciaturas, transformando tanto a universidade quanto a escola básica. Por fim, entender o papel do professor de língua estrangeira como um agente transformador é fundamental para a formação de profissionais críticos, que tenham o compromisso de auxiliar os

---

<sup>10</sup> Ver vídeo verbete “Processos discursivos” em: <https://www.youtube.com/watch?v=Q06q8U52lbg>.

alunos no desenvolvimento de si como cidadãos, não só na função de cumpridor de deveres, mas como agentes de transformação.

## Referências

ALAMEDA, Elena. Ansiedad en la vuelta a la normalidade. **Noticia en salud**, 2021. Disponível em: <<https://www.noticiasensalud.com/psicologia/2021/04/21/ansiedad-en-la-vuelta-a-la-normalidad/>> Acesso em: 12 ago. 2021.

CELADA, M. T. **O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira**. Tese. Doutorado em Linguística. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, 2002.

COPA Libertadores de América: ¿Cuál es el origen del nombre de este importante torneo?. **Guioteca ¿Qué quieres saber?** Publicada em 29 fev. 2016. Disponível em: <<https://www.guioteca.com/futbol-total/copa-libertadores-de-america-cual-es-el-origen-del-nombre-de-este-importante-torneo/>>. Acesso em: 10 jul. 2023.

EL MACHISMO mancha la Copa Libertadores. **ABC Fútbol**. Publicada em 14 fev. 2014. Disponível em: <<https://www.abc.es/deportes/futbol/20140214/abci-racismo-copa-libertadores-201402132210.html>>. Acesso em: 10 jul. 2023.

10 DEPORTISTAS latinoamericanas que dominan el mundo. **BBC Mundo**. Publicada em 08 mar. 2015. Disponível em: <[https://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/03/150306\\_deportes\\_mujeres\\_latinoamericanas\\_destacadas\\_mundo\\_finde\\_jmp](https://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/03/150306_deportes_mujeres_latinoamericanas_destacadas_mundo_finde_jmp)>. Acesso em: 10 jul. 2023.

CATERINE Ibargen en entrevista con noticias RCN. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=sgtSn\\_E2g6s](https://www.youtube.com/watch?v=sgtSn_E2g6s)>. Acesso em 10 jun. 2023.

COLAÇA, Joyce Palha. O lugar da cultura indígena no material didático de espanhol: silenciamento e construção de sentidos. In: MATOS, Doris; PARAQUETT, Marcia. (Org.). **Interculturalidade e Identidades: Formação de Professores de Espanhol**. Salvador: EdUFBA, 2018, v. 1, p. 203-218.

COLAÇA, Joyce Palha. Discursos de/sobre América Latina nas aulas de Língua Espanhola: “A história que a História não conta”. **Caderno de Letras** - UFPEL, v. 2022, p. 89-110, 2022.

ORLANDI, Eni. Entrevista com Eni Orlandi. In: COLAÇA, Joyce Palha. FARIA, Michel Marques de. COSTA, Thaís de Araújo da. (Org.). **Encontros com professoras-pesquisadoras: educação, práxis e discurso**. Campinas, SP: Unicamp/ Publicações IEL, 2023, p. 105-116.

GACTO, Pablo Muñoz. ¿Cómo combatir y controlar la ansiedad? **Nascia**, 2019. Disponível em: <<https://www.nascia.com/como-combatir-controlar-ansiedad/>> Acesso em: 12 ago. 2021.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

KINAS. Cortometraje: La ansiedad, un trastorno más convencional de lo que crees. Publicado em 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BtCs6zc5nto>> Acesso em: 12 ago. 2021.

LOBO, Valdiney da Costa. Educação linguística de reexistência no ensino remoto da UNILA: práticas decoloniais. In: **Pedagogias decoloniais e ensino plural de Espanhol no Sul Global**. BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis; TONELLI, Fernanda; ALEXANDRE, Diego. (Org.). Campinas: Pontes Editores, 2023, p. 361-378.

SOARES, Viviane dos Ramos. O trabalho do professor de língua(s): uma prática leitora e autoral. In: COLAÇA, J. P.; COSTA, T. A.; FARIA, M. M. (Org.) . **Educação linguística e(m) (dis)curso: arquivos de saberes linguísticos e pedagógicos**. 1. ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2023.

OLIVEIRA, Flávia Farias de. **Modos de dizer a América Latina nos livros didáticos de língua espanhola: avanços e silenciamentos**. Dissertação. Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras. Recife: UFPE, 2021. 212p.

PFEIFFER, Claudia Regina Castellanos. **Que Autor é este?** Dissertação. Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Campinas: Unicamp, 1995. 146p.

# LITERACIDAD ACADÉMICA Y PEDAGOGÍA POR PROYECTOS: EL DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO SOBRE LA LENGUA Y SOBRE SU ENSEÑANZA EN UN PROFESORADO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA

Juliana Battisti  
Michele Mafessoni de Almeida

## Introducción

La formación docente en los Profesorados de Español Lengua Extranjera (Profesorado E/LE) fuera de los países hispanohablantes reúne una tarea doble. A lo largo de la carrera, los y las estudiantes deben, a la vez, aprender la lengua y cómo enseñarla. Eso significa, en última instancia, que los profesores universitarios deberíamos plantearles tareas que les expusieran a la adquisición y les proporcionaran también conocimientos pedagógicos. Esa labor, que por sí misma ya es bastante compleja, recibe un grado más de dificultad: el discurso académico. Los alumnos y las alumnas de estos cursos también deben apropiarse de la organización discursiva de las disciplinas académicas del área de Letras. Este capítulo, teniendo en cuenta ese escenario, presentará una propuesta de trabajo que fue desarrollada en una disciplina del último año de un Profesorado E/LE en Brasil y se propuso a integrar (a) el aprendizaje de la lengua, (b) la construcción de conocimientos pedagógicos y metodológicos y (c) el progreso de la literacidad académica.

La propuesta que planteamos para una formación de docentes de E/LE lingüística y didácticamente comprometida está basada en el supuesto de que aprender a ser profesor o profesora de lengua extranjera no es lo mismo que aprenderla para la comunicación.

Debido a eso, las clases de la universidad no deberían eximirse ni del aprendizaje de la lengua ni de la formación pedagógica de los y las estudiantes. En estos términos, los conceptos teóricos que la fundamentan son de dos naturalezas: una teoría del aprendizaje, del lenguaje y de la literacidad académica (LILLIS, 2001, MOYANO, 2018; CARLINO, 2005; MOTTA-ROTH, 2011) y una propuesta didáctico-pedagógica, en este caso, el aprendizaje basado en la pedagogía por proyectos (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998; BARBOSA, 2004; PINHEIRO-CORREA; LAGARES, 2016; GARCEZ; SIMÕES, 2012).

El proyecto que presentamos fue pensado para la cátedra de Lengua Española VII: escritura de textos de un Profesorado de Portugués y Español Lengua Extranjera de una institución nacional en Brasil. El enfoque de esta asignatura era el trabajo con la expresión escrita de los y las estudiantes. La nueva mirada que propondremos es integrar este trabajo con la construcción de conocimientos pedagógicos y metodológicos para cursar las disciplinas de prácticas de enseñanza y con el estudio de un género típico del área profesional. Debido a eso, los objetivos del proyecto construido fueron: (a) desarrollar la habilidad de producción y comprensión escrita a partir de los documentos pedagógicos orientadores para la enseñanza de E/LE y de textos de la pedagogía por proyectos; (b) profundizar y solidificar conocimientos teórico-didácticos sobre esos campos de estudio y (c) comprender la organización discursiva de estas áreas. Para eso, propusimos que las y los docentes en formación planearan propuestas de proyectos para la enseñanza de E/LE en la primaria y secundaria en Brasil.

En la próxima sección, serán enseñadas las discusiones teóricas que basaron la formulación de la propuesta. En la tercera, las etapas de realización del proyecto serán detalladas desde el acercamiento a la temática de producción de proyectos para la enseñanza del E/LE en la educación básica brasileña hasta la publicación de los productos finales. Para concluir, presentamos nuestras consideraciones finales sobre este trabajo y sobre los objetivos que queríamos alcanzar con su aplicación.

## **Presupuestos teóricos: qué es aprender una lengua en la universidad y cómo hacerlo desde la pedagogía por proyectos**

La construcción de la propuesta de trabajo para la disciplina de Lengua Española VII parte del supuesto de que aprender es aprender a significar (HALLIDAY, 1993) y, por lo tanto, a movilizar el potencial de significado realizado a través de la lengua. En este sentido, la opción por la utilización de los presupuestos de la Lingüística Sistemico Funcional (en adelante LSF) para subsidiar la visión de lengua de este planteamiento se debe al modo como esa teoría entiende la función que este elemento cumple en el desarrollo del individuo como ser social. Halliday (1978, 1993) defiende que el proceso de aprendizaje de los seres humanos es inherentemente semiótico, pues construimos nuestras experiencias por medio de los elementos lingüísticos.

Aprender una lengua, sea extranjera o no, es construir estrategias para movilizar y realizar el potencial de significado de su sistema semiótico, esto es, producir textos que puedan respetar las especificidades del género orientador, de los recursos semántico-discursivos y de los supuestos culturales de su contexto de uso. Cuanto más se avanza en los niveles educacionales, más se espera que los y las estudiantes sean capaces de aprender por la lectura y demostrar su aprendizaje por la escritura (ROSE; MARTIN, 2018). La enseñanza puede ser interpretada como un continuo. En un extremo, está el inicio del proceso educacional y, en el otro, su final. La primaria, por ejemplo, es común que esté basada en las explicaciones orales del profesor o profesora. En el otro extremo de este continuo, están los cursos de grado y posgrado. En esos contextos, se aprende sobre el discurso científico del área de estudios. En el Profesorado E/LE, por ejemplo, se lee sobre teoría literaria, sobre lingüística y sobre didáctica para la enseñanza de esta lengua. Su organización discursiva, por lo tanto, no es del campo de lo cotidiano y, por ese motivo, es una habilidad que no se puede esperar que los y las alumnas tengan al entrar en la universidad (CARLINO, 2005).

Carlino (2003) defiende que hay una falsa idea sobre la escritura y la lectura, esto es, existe la creencia de que no forman parte de las habilidades que deben ser trabajadas y enseñadas en las cátedras de la universidad. Sus estudios, sin embargo, señalan que esas habilidades se van desarrollando a medida que los estudiantes se enfrentan a las prácticas de lenguaje de las disciplinas. La autora explica que eso significa, en última instancia, que los expertos son quiénes más pueden ayudar con la organización discursiva de su área. Ese proceso puede ser entendido como el desarrollo de la literacidad académica, la cual es definida por Carlino (2013, p.370) como

[...] las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos.

Letrar académicamente en la disciplina de Lengua Española VII, por lo tanto, es construir conocimiento sobre escritura en lengua española - enfoque de la disciplina. Además de eso, es proporcionar a los y las estudiantes tareas que les auxilie en la lectura y comprensión de textos importantes para su área (los documentos oficiales orientadores de la escuela brasilera y los textos sobre metodologías de enseñanza de lenguas). Por fin, es auxiliarlos a aprender a escribir un género típico de su actuación profesional: la planificación de un proyecto de enseñanza. Esta práctica social les exige movilizar tanto su conocimiento lingüístico de la lengua, como su conocimiento pedagógico y teórico.

Con el objetivo de promover la literacidad académica, organizamos didácticamente la cátedra desde la pedagogía por

proyectos<sup>1</sup> (SOARES, 2004), basadas en Hernández y Ventura (1998); Barbosa (2004); Pinheiro-Correa y Lagares (2016); Schlatter y Garcez (2012) y Simões (2012). Creemos que el aprendizaje se materializa de manera más efectiva y significativa cuando las interacciones de la situación educativa (FREIRE, 2003) están vinculadas al mundo real y se relacionan directamente con la vida de los estudiantes. En ese proceso, se construye constantemente un puente entre los conocimientos que los estudiantes ya tienen y saben compartir con aquellos conocimientos que desean, educadores y educandos, alcanzar mediante el desarrollo del proyecto: esa es la base de una educación dialógica. Con este propósito, trabajamos con la noción de **conocimiento globalizado**, que se fundamenta principalmente en demandas sociales y en la idea de que el aprendizaje no es solo la acumulación de conocimientos. Es importante señalar que la organización por proyecto no tiene un camino específico y determinado, esto es, sin flexibilidad. Elegimos esa orientación justamente porque abarca diferentes maneras de hacer, de sistematizar, de evaluar y de profundizar los contenidos específicos. Algunos pasos, sin embargo, son esenciales para la materialización de esta orientación metodológica.

En primer lugar, la planificación de proyectos tiene como punto de partida la definición de una temática (un tema generador en lenguaje freireano) o de un problema a resolver, que sirve como eje organizador de todo lo que se abordará a lo largo del trabajo. En el caso de la materia de Lengua Española VII, la temática del proyecto fue elaborada como un puente entre las orientaciones teóricas y didácticas que los docentes en formación deben dominar al final de su formación por medio del proceso de aprendizaje de la

---

<sup>1</sup> El término proyectos desaparece y vuelve a aparecer a menudo en los debates sobre metodología de enseñanza en distintas formas: pedagogía de proyectos, proyectos de trabajo, enseñanza por proyectos, metodología de proyectos o proyectos. En este trabajo, como nos basamos en distintos autores y teorías, utilizamos el término pedagogía por proyectos o simplemente proyecto, añadiendo, de acuerdo con las necesidades del grupo, diferentes contornos desde las lecturas orientadoras.



lengua y de la escritura de textos para este nivel de competencia lingüística (Español VII). Como una manera de unir la práctica en su vida profesional como profesores de lenguaje y su experiencia como estudiantes en formación profesional, el tema generador del proyecto fue: “Proyectos de enseñanza de español en la escuela básica”.

Otro punto esencial de la pedagogía por proyectos con la que trabajamos es que este objetivo compartido de construcción de conocimientos en torno a un tema se materialice en la elaboración de un producto final (FILIPOWSKI; MARCHI; SIMÕES, 2009). El proyecto es una oportunidad significativa y contextualizada para el trabajo compartido con los contenidos disciplinares mediante la participación en prácticas de lenguaje. Las tareas de escritura, lectura y oralidad, prácticas lingüísticamente significativas, por lo tanto, se deben realizar teniendo en cuenta un producto público de lenguaje, destinado a lectores definidos y reales. Esa organización didáctica es una oportunidad para integrar las diferentes prácticas de lenguaje.

Una forma de promover la literacidad académica de los estudiantes desde esta orientación didáctica es a través de tareas pedagógicas organizadas por el trabajo con géneros discursivos, entendidos como comportamientos sociales realizados lingüísticamente. Según Martín (1985, p. 250),

Los géneros son la manera como se realizan las cosas cuando se utiliza la lengua para hacerlo. Aquí se utiliza el término género para abarcar cada uno de los tipos de actividades realizadas lingüísticamente que comprenden gran parte de nuestra cultura. Su significado se extiende mucho más allá de su uso en los estudios literarios para referirse a diferentes tipos de arte verbal, aunque cada uno de estos sigue siendo un género en el uso aquí mencionado.

La unidad de género discursivo organiza, así, nuestro discurso en la vida y se constituye como un camino para organizar el currículo, principalmente cuando hablamos de la enseñanza de lenguas, ya que los géneros discursivos y los textos (unidad básica

de enseñanza) son realizados por los recursos lingüístico-discursivos. En consonancia con ello, proponemos el estudio detallado y la elaboración de una planificación didáctica basada en la pedagogía por proyectos. Los docentes en formación tuvieron que elaborar una propuesta didáctica desde ese abordaje para ser publicada en la revista del Instituto de Letras de la Universidad Federal de Río Grande del Sur, llamada *Bem Legal*. Luego, tenían un medio de publicación y interlocutores definidos, pues en ese espacio digital son divulgados informes de práctica, planificaciones didácticas y artículos sobre la profesión docente y experiencias en el aula. Se puede entender que el público lector de *Bem Legal* está compuesto por profesores en formación inicial o continuada.

Hay otras etapas y objetivos importantes en la pedagogía por proyectos, sin embargo, por cuestiones de espacio, los señalaremos en el momento en que describamos el proyecto en la siguiente sección.

### **El proyecto: descripción de las etapas**

La cátedra de Lengua Española VII fue organizada por proyecto con la intención de enseñar a las estudiantes a escribir y, a la vez, profundizar su conocimiento pedagógico y desarrollar su literacidad académica. Ese objetivo es un desafío, pues sabemos que todavía hay una predominancia del método comunicativo tradicional en el panorama de enseñanza de lenguas en el mundo en gran parte de los contextos de aprendizaje. Como ya mencionamos, nos alineamos con una forma distinta de entender el proceso de construcción del conocimiento, calcado en la idea de uso social del lenguaje construida histórica y colectivamente. Esa base exigirá que pongamos en práctica una forma distinta también de enseñar, por eso nuestra elección metodológica.

Creemos que una manera efectiva de aprender a dictar clases desde una determinada mirada es justamente experimentándola. Además, sería incluso injusto exigir que las docentes en formación pongan en práctica una didáctica con la que apenas tuvieron contacto a través de libros teóricos. Nuestra intención es ofrecerles

otro camino a esa realidad, haciendo que vivan una forma distinta de aprender mientras aprenden una forma distinta de enseñar. Así, lo que les planteamos fue elaborar un proyecto pedagógico para un grupo de la enseñanza básica, escribiendo un texto nombrado como planificación de proyecto para publicarlo en la revista *Bem legal*. Ese género discursivo tiene una estructura más o menos determinada, la cuál podemos dividir en: 1. Introducción (con la indicación de los presupuestos teóricos más importantes); 2. actividades propuestas; 3. las consideraciones finales y 4. biodata. Por ello, decidimos empezar el proyecto analizando el contexto de publicación y circulación de esos textos, bien como sus propósitos comunicativos para, después, entrar en la profundización sobre las orientaciones teórico-metodológicas de la pedagogía por proyectos.

### **Tarea 01: La disciplina de escritura y las habilidades del docente de E/LE**

En la semana 01, nuestro objetivo fue discutir con las alumnas la propuesta de la disciplina, esto es, el trabajo con la lengua escrita unido al trabajo con las habilidades necesarias para su desarrollo profesional. Para hacerlo, iniciamos con una puesta en común a través de algunas preguntas: ¿qué necesita saber la docente de E/LE para actuar? ¿Qué una profesora necesita escribir a lo largo de su carrera docente? ¿Cuáles conocimientos son necesarios para producir estos textos escritos? ¿Qué es escribir en la universidad? Esas preguntas planeaban generar el debate sobre: la labor docente, la visión de esas estudiantes sobre escritura, el concepto de géneros discursivos y géneros académicos, relacionándolo con los tópicos anteriores. A partir de esa discusión, presentamos la propuesta de la disciplina: producir un proyecto de enseñanza de E/LE para la escuela básica. Discutimos con las discentes su relevancia, objetivos, etapas y la adecuación a sus expectativas de aprendizaje. Además de eso, les preguntamos si querían desarrollarla. Ante la respuesta positiva, seguimos con lo pensado.

Los próximos pasos del proyecto fueron dedicados al trabajo con una tarea de estudio sobre el género propuesta de proyecto. La tarea construída para hacerlo se dividió en tres momentos: reflexión sobre el contexto de circulación y objetivo del género; análisis del soporte típico y análisis del género.

En la primera parte de la tarea propusimos cinco preguntas para empezar la discusión acerca de las propuestas de proyecto: (I) ¿Ya leíste alguna propuesta de proyecto en español?; (II) ¿conoces alguna revista que los publique?; (III) ¿te parece importante leer este tipo de texto? ¿Por qué?; (IV) ¿cómo pueden ser esos textos? (estructura, lenguaje, autores/as, número de palabras, interlocutores) y, por fin, (V) ¿Las propuestas de proyecto son iguales que otros géneros académicos más comunes, como el artículo científico? Las alumnas deberían responderlas por escrito y, luego, compartir sus respuestas con el grupo.

En la segunda parte de la tarea, propusimos un trabajo de acercamiento a la revista *Bem legal* y a sus publicaciones. La propuesta era que las estudiantes pudieran entender este periódico como una fuente de inspiración para sus propios trabajos y como un lugar en donde podrían publicar sus propios textos: de profesoras para profesoras. Eso significó mirar para todas las secciones de la revista e identificar en cuál de ellas sería más adecuado que estudiantes en formación publicaran sus textos. Pudimos discutir sobre los textos divulgados en la revista: planificación de clases, historias de sala de clase, entrevistas, propuestas de proyectos e informes de buenas prácticas. Adicionalmente, incluimos una discusión sobre los artículos académicos, género que más circula en el ambiente universitario y señalamos las diferencias principales de cada uno de ellos. Obviamente fue un acercamiento general, pues el objetivo era que produjéramos propuestas de proyectos.

En la parte final de la tarea, las estudiantes tuvieron que analizar, en parejas, una de las planificaciones de proyecto desde un guion analítico, el que incluía: (a) la identificación y reflexión sobre los objetivos elegidos para el grupo meta y su relación con la

justificación de la elección y del tema (b) los géneros discursivos escritos u orales trabajados y su coherencia con el producto final del proyecto y (c) como los contenidos formaban parte y sentido en la integración de todos los elementos del proyecto. Además de eso, los últimos elementos del guion solicitaban que pudieran identificar la dinámica de trabajo presentada de acuerdo con las actividades propuestas, por ejemplo: actividad de prelectura de tratamiento del léxico que aparecerá en la comprensión posterior del género discursivo o actividad de comprensión lectora y auditiva (preguntas con elección múltiple, preguntas al texto, posicionarse sobre lo leído) entre otras formas de actividades. Los análisis fueron presentados y discutidos en grupo.

Las tareas escritas deberían ser entregadas a las profesoras para que pudiéramos analizarlas y observar necesidades de contenidos a ser trabajados con las estudiantes.

## **Tarea 02: La metodología de enseñanza por proyectos**

Después del trabajo con el contexto de producción del género, llegó el momento de empezar con el estudio sobre la pedagogía por proyectos. El estudio de este abordaje es importante para que las estudiantes pudieran profundizar su conocimiento sobre enseñanza de lenguas y, con eso, consiguieran producir sus textos.

Para el trabajo con la pedagogía por proyectos, propusimos la lectura de un artículo teórico-práctico de Schaltter (2009), pues la autora trae un panorama muy interesante sobre el contexto de enseñanza de lengua en las escuelas públicas brasileñas y sobre el presunto fracaso de ella, contraponiéndose a esa posición. Igualmente, discute términos y objetivos importantes para ese contexto, brinda orientaciones para promover la literacidad en las clases de lengua, ofrece pasos de cómo pueden ser las etapas para elaborar una tarea que direcciona a una educación lingüística y, por fin, presenta un ejemplo de tarea, cuyo centro es el texto y las características del género discursivo con el fin de formular un producto final. El estudio de este texto fue muy significativo en este

momento, pues se pudo notar cómo la práctica debe estar conectada directamente con la teoría. Asimismo, se constató la complejidad contemplada en la producción de una tarea que pareciera sencilla si no fuéramos profesionales del lenguaje y supiéramos la cantidad de presupuestos teóricos, metodológicos y pedagógicos implicados en el proceso de producción de un material didáctico. Hacer visible la labor y la complejidad que hay en el proceso de planificación de materiales es uno de los caminos hacia la profesionalización de la profesión docente.

### **Tarea 03 y tarea 04: el párrafo y la frase**

Esta etapa fue dedicada a trabajar dos contenidos lingüístico-discursivos: la organización del párrafo y la construcción de las frases. Este trabajo fue necesario por dos motivos. Primero, porque las estudiantes y nosotras tuvimos dificultad para comprender algunos pasajes de las propuestas de trabajo que estábamos leyendo y analizando. Ese obstáculo al acceso a los sentidos de los textos generó una discusión sobre la importancia tanto de la cohesión como de la coherencia textual. Segundo, porque se identificó problemas de párrafo-texto, división desajustada con el tema, extensión desequilibrada, ideas sin progresión, frases demasiado largas y con equívocos de uso del gerundio de posterioridad y de paralelismo sintáctico (RODRÍGUEZ, 2011; CASSANY, 1993, 2006, 2008).

Para trabajar los contenidos de cohesión y coherencia textuales, propusimos la lectura de textos teóricos y el análisis y reescritura de fragmentos de los relatos que habíamos leído en la semana anterior. El trabajo con esas cuestiones fue realizado en tres etapas. Comenzamos corrigiendo todos juntos un párrafo, utilizando las estrategias y consejos de escritura que habíamos aprendido de Rodríguez (2011) y Cassany (1993). Luego los estudiantes trabajaron en la edición de un texto en pequeños grupos. Por fin, compartimos los análisis, las estrategias utilizadas por ellas y las diferencias entre las versiones originales y editadas.

## **Tareas 05, 06 y 07: Los documentos oficiales - RCRS, OCEM y BNCC**

Las tareas cinco a siete fueron dedicadas al estudio de textos nacionales con orientaciones hacia la enseñanza de E/LE en la escuela básica. Más allá de los conocimientos metodológicos, ya trabajados en tareas anteriores, las estudiantes necesitan conocer las orientaciones de algunos documentos oficiales para este contexto de enseñanza en Brasil. Para eso, fueron elegidos tres textos: la Base Nacional Común Curricular (en adelante BNCC) por ser el documento orientador en vigencia en el país; las Orientaciones Curriculares de la Enseñanza Media (en adelante OCEM) por constituirse como las últimas reflexiones directamente direccionadas a la enseñanza de esa lengua y, por fin, los Referenciales Curriculares del Río Grande del Sur, porque también representan las últimas orientaciones locales sobre la enseñanza de E/LE.

Iniciamos el trabajo desde lo más amplio hacia lo más local, esto es, comenzamos nuestra discusión por el trabajo con la BNCC. El estudio de este documento empezó desde una perspectiva crítica, pues su pregunta generadora fue: ¿por qué el E/LE no está contemplado directamente en la BNCC, ¿qué significa y genera eso? A partir de esa cuestión, empezamos a recuperar la historia reciente de la enseñanza de la lengua en el país y trabajamos con la presentación de un recorrido histórico sobre la presencia y ausencia del español en nuestro sistema educativo, lo cual está marcado por un continuo de inserción y retirada relacionado a las políticas lingüísticas del Estado brasileño (MAFESSONI DE ALMEIDA, 2021; RODRIGUES, 2010).

Después del debate sobre la situación del E/LE en el escenario de la educación básica brasileña, pasamos al estudio del documento. Les fue pedido a las estudiantes que leyeran previamente la explicación sobre el área de lenguajes de la enseñanza fundamental (BRASIL, 2017, p. 63-67) y las páginas que reflexionan sobre la enseñanza de lengua inglesa (BRASIL, 2017, p. 241-247). Complementar a esa lectura, trabajamos con un

documento no oficial que propone adaptaciones de la BNCC a la enseñanza de E/LE, producido por Galvão, Galán, Calviño y Pina (2019). Para acompañar la lectura de los dos textos, los estudiantes recibieron un guion de lectura que sería posteriormente discutido en clase. Este material les orientó en cuatro caminos: (1) La BNCC abre su discusión en el apartado del área de lenguaje poniendo en relieve la correspondencia entre actividad humana, práctica social y lenguaje. A partir de todo lo que plantea ahí, explica cómo se establece esa relación. Para hacerlo, da un ejemplo de una tarea o situación de enseñanza de E/LE; (2) En la BNCC, son presentadas competencias específicas del área de lengua y de lengua inglesa. Construye una tabla con estas dos competencias y señala lo que te llama la atención en cada una de ellas para que podamos discutir cómo influyen en el diseño del currículo y de proyectos de enseñanza e E/LA; (3) En el apartado sobre la lengua inglesa, la BNCC explica que la enseñanza de lenguas en la escuela desde la perspectiva de la educación lingüística genera tres implicaciones. Nómbralas y explica cuál es su relación con los ejes organizadores propuestos en el documento y, por fin, (4) construye una tabla con los principales aspectos que apuntaste de más relevante para cada eje del documento: oralidad, lectura, escritura, conocimientos lingüísticos y dimensión intercultural.

En la clase presencial, las estudiantes fueron divididas en cuatro grupos. Cada uno fue responsable por construir una respuesta para una de las cuatro preguntas. Tras eso, hicimos una puesta en común, a partir de lo que leían, sobre las principales orientaciones de este documento sobre la enseñanza de lenguas. A modo cierre, cada grupo debería compartir la respuesta para una última pregunta: ¿qué no podría faltar en tu clase de español a partir de lo que discutimos en la clase de hoy?

La tarea seis orientó la lectura y debate de las OCEM. Para hacerlo, las estudiantes deberían haber leído el apartado del documento dedicado a la lengua española. En clase, construirían una ficha de lectura en grupo con sus principales puntos, esto es, cada grupo debería elencar los principales aspectos de la sección



por la cual era responsable y revisar, después de finalizado el documento, lo que produjeron los compañeros para agregar o quitar informaciones. Les fue sugerido que, cuando posible, indicaran las diferencias con lo orientado actualmente en las OCEM. La versión final de esta ficha de lectura fue compartida y discutida en clase.

La tarea siete, última con los documentos oficiales, se destinó al trabajo con los RCRS. Con este documento fue realizado un trabajo analítico debido a algunos objetivos: (a) retomar lo que fue estudiado sobre la pedagogía por proyectos; (b) reforzar lo que fue estudiado sobre la BNCC y las OCEM y, (c) ofrecerles ejemplos de proyectos de enseñanza de E/LE para la escuela básica. Para la exploración del material, realizada en parejas, fueron propuestas nueve preguntas: (1) ¿Cuál es la temática del proyecto?; (2) ¿Cuáles son los géneros discursivos que aparecen en la secuencia?; (3) ¿Cuál es el eje vertebrador (con relación al género discursivo) de la secuencia didáctica?; (4) ¿Cuáles son las producciones escritas que realizan los estudiantes?; (5) ¿Cuáles son las producciones orales que realizan los estudiantes?; (6) ¿Hay diseños distintos en las actividades? ¿Cuáles son ellos?; (7) ¿Cuáles son los elementos lingüísticos trabajados? ¿Son útiles para la producción final?; (8) ¿Te parece que todas las habilidades son trabajadas en ese proyecto? Justifica. y, por fin, (9) ¿Cómo percibes la presencia o ausencia de las orientaciones propuestas en la BNCC y en las OCEM en el material? Los resultados fueron compartidos y discutidos con el grupo.

### **Tarea 08: Estudio de la organización lingüístico-discursiva de los proyectos de trabajo y producción de la primera versión escrita**

La tarea 08 consistió en empezar la producción de la primera versión del proyecto. Su primer paso fue darles espacio para pensar tres puntos de sus proyectos: público y tema; objetivos, producto final y su relación con los recursos lingüístico-discursivos. Tras definirlos, deberían compartir con las compañeras de clase para

que fuéramos contribuyendo y discutiendo cada una de las ideas a partir de lo que estudiamos en las semanas anteriores.

Finalizado el trabajo de presentación de las propuestas, empezó la fase de su escritura. Para esa construcción, realizamos un trabajo guiado. Utilizamos un texto de la *Revista Bem Legal* como modelo para realizar un trabajo de análisis detallado de la configuración lingüístico-discursiva de cada uno de sus elementos: introducción, marco teórico, descripción de las tareas/semanas o propuesta de actividades, conclusión y biodata. El proceso se concretó de la siguiente manera: analizábamos las informaciones vehiculadas en la introducción y cuáles elementos de lengua eran utilizados para enunciarlas. Vimos, por ejemplo, que la organización de la introducción de este género suele ser: (I) contextualización y presentación del proyecto; (II) explicación de la orientación teórica con enfoque en la visión de lengua y enseñanza; (III) descripción del proyecto: público, objetivo y producto final y, por fin (IV) organización del texto. Tras identificar eso, marcar con colores cada una de las informaciones de este apartado, los y las estudiantes escribían sus introducciones.

El proceso de análisis y escritura fue el mismo para todas las etapas de producción del género.

### **Tarea 09: Las secuencias textuales**

Después de realizar el proceso de análisis y escritura de las partes que conforman un texto de planificación de proyectos, pudimos percibir que cada una de ellas presentaba una secuencia textual más o menos dominante. La secuencia argumentativa atravesaba todo el texto, ya que, además de proponer actividades, se espera que, al plantear un material didáctico, también se sustente el porqué se sugirió y desde qué perspectiva se hizo. En la introducción y en el marco teórico, por ejemplo, notamos la presencia prevalente de la secuencia argumentativa; en la descripción de las actividades, obviamente, percibimos la presencia de la secuencia descriptiva mezclada con la narrativa (si esa

planificación ya hubiera sido planteada alguna vez, también se incluían consideraciones sobre la experiencia). Schneuwly y Dolz (2004) fueron los autores que respaldaron nuestro estudio, ya que plantean cuestiones vinculadas a la producción de conocimientos sobre las secuencias textuales desde una perspectiva sociointeraccionista. El esquema de estudio para este tema consistió en leer orientaciones teórico-prácticas de estos dos autores, realizar tareas de lectura y de comprensión sobre las secuencias textuales en diferentes géneros discursivos pertenecientes al ámbito académico y, finalmente, examinar minuciosamente los textos de planificación de proyectos desde las secuencias textuales. A partir de esa premisa, las docentes pudieran reescribir una vez más sus textos, añadiéndoles tanto los contenidos textuales sobre las secuencias como los contenidos metodológicos-didácticos que se nos conceden Schneuwly y Dolz (2004) para elaboración de los proyectos.

### **Tarea 10: Los conectores**

Tras el estudio de la organización lingüístico-discursiva de los textos de planificación de los proyectos y tras la escritura de la primera versión de los textos de las propias estudiantes en formación, pudimos enumerar contenidos esenciales para ayudar a perfeccionarlos. Es importante percibir que en las tareas 03 y 04, habíamos trabajado contenidos básicos de organización de frases y párrafos, lo que sirvió como una especie de andamiaje (VYGOTSKY, 1978) para una progresión de contenidos de producción textual, sean ellos más lingüísticos, discursivos o sintácticos. Desde la lectura, coordinamos que un contenido esencial y que faltaba en las producciones de las alumnas eran los conectores del discurso. La necesidad del trabajo con ese contenido se justifica, pues necesitamos de los conectores para que un texto sea más comprensible lo posible al lector y para se perciba claramente las relaciones semánticas entre las informaciones distribuidas entre las frases y los párrafos de un texto. Pudimos

trabajar con los conectores también desde las planificaciones de proyectos que leímos, analizando como agregan coherencia al movimiento del texto. De esa manera, mientras trabajamos como una progresión de contenidos de producción textual en el ámbito universitario también trabajamos con lo pedagógico del proyecto.

### **Tarea 11: El subjuntivo**

Tras el estudio, la producción y la reescritura de los textos en relación con el contenido de los conectores discursivos, también analizamos la necesidad de trabajar con el subjuntivo, ya que percibimos que en las planificaciones de los proyectos, las autoras utilizaban estructuras equivocadas para referirse a hipótesis y posibilidades de trabajo. Así, la profundización en ese modo verbal ya se mostraba importante en los textos que sirvieron como base temática/género. Se hizo aún más necesario estudiar este tema después de analizar los textos producidos por el grupo. El análisis nos reveló que no demostraban dominio de la estructura del subjuntivo para indicar hipótesis, lo que, consecuentemente, volvía sus textos repetitivos y carentes de variedad en las estructuras que indicaban hipótesis. De esta manera, construimos la noción de uso para dar sentido a esa estructura lingüística en dicho género. Es importante destacar también que consideramos posible llevar a cabo esa progresión de contenido, debido a que las estudiantes tenían un nivel intermedio de la lengua. Es esencial analizar las posibilidades de progresión de acuerdo con el perfil del grupo, ya que es a partir de ello que medimos la cantidad de ayuda necesaria para que aprendan y puedan utilizar una estructura lingüística.

### **Tarea 12: Edición de las propuestas de proyecto y presentación oral**

La tarea 12 reside en la edición en clase de los textos de las estudiantes. Tras la entrega de su primera versión, las propuestas de proyecto fueron corregidas por las docentes y fueron realizados

comentarios para direccionar su edición. Una de las clases presenciales fue dedicada al inicio de este proceso con la presencia física de profesores y alumnas a fin de que se pudiera ofrecer apoyo en tiempo real para el trabajo de lapidación de la escritura. Además, algunas dudas presentadas por algunos estudiantes fueron importantes para esclarecer temas de dudas de toda la clase.

Después que los y las estudiantes finalizaron, en sus casas, la edición de sus textos. En el encuentro subsecuente fueron presentadas cada una de las propuestas. Este momento, de puesta en común, se sugiere ser realizado en formato abierto, esto es, con estudiantes de otras cátedras y semestres del curso. El formato encuentro abierto o seminario es beneficioso (a) para compartir con la comunidad el resultado del trabajo desarrollado; (b) para que las estudiantes tengan más interlocutores para la discusión que sus compañeras y (c) para ampliar el contacto de las estudiantes con ideas de proyectos para la enseñanza de E/LE en la escuela básica brasileña.

### **Consideraciones finales**

Este trabajo tuvo como objetivo describir un proyecto de enseñanza para la cátedra de Lengua española VII en el cuál las estudiantes del profesorado en Letras portugués/español pudieron experimentar una oportunidad de desarrollar sus habilidades escritas en E/LE, sus conocimientos pedagógicos y su literacidad académica de manera integrada. Este planteamiento se propuso también a preparar a las alumnas para cursar la disciplina de prácticas de enseñanza en E/LE, una vez que se les exige articular sus conocimientos sobre la enseñanza de la lengua a la construcción y aplicación de proyectos para la escuela básica en esta disciplina. En este sentido, defendemos que, para que las clases en la escuela pública se alejen cada vez más de una enseñanza descontextualizada, acrítica y enfocada en la lengua como forma, debemos ofrecer un cambio de paradigma ya en las clases de la educación superior.

La construcción de una formación de profesores y profesoras de E/LE que asocie aprender la lengua a aprender a enseñarla puede tener como camino la pedagogía por proyectos. Según el estudio que construimos y presentamos en este capítulo, esta puede ser una alternativa metodológica para la construcción significativa y colectiva del conocimiento sobre los contenidos y temas que dicen respecto a la profesión docente. Además, esa es una pedagogía que permite la profundización de los contenidos de acuerdo con las necesidades y las demandas del grupo desde sus propias producciones, como se pudo percibir a través de las tareas que describimos anteriormente. Sabemos que hay muchos desafíos en el contexto de formación de docentes de ELE en Brasil, pues es muy complejo desarrollar a la vez un hablante y un docente en cuatro o cinco años. A pesar de eso, creemos que invertir en una propuesta de formación menos fragmentada puede ser una alternativa para enfrentar la interrogante desafiante que nos persigue: ¿cómo enseñarles a hablar y a enseñar de forma crítica en poco tiempo y, casi siempre, con escasas posibilidades de estudio extraclase?

## Referencias

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- BARBOSA, M.C. **Por que voltamos a falar e a trabalhar com pedagogia de projetos?** Projeto – Revista de Educação: projetos de trabalho, v.3, n.4, p.8-13, 2004.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão - Versão Final. Brasília: Ministério da Educação (MEC/SEED), 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 23 agosto. 2022.

CARLINO, P. *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

CARLINO, P. Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenida a una cultura nueva. *In: OSSA, Jorge. Por los caminos de los semilleros de Investigación*. Medellín (Colombia): Univ. de Antioquia, Grupo Biogénesis, Medellín, 2003.

CASSANY, D.: *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama, 1995, 259 págs.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FILIPOUSKI, A .M; MARCHI, D.; SIMÕES, L. J. (2009). **Referenciais Curriculares de Língua Portuguesa e Literatura**. In R. G. do Sul (Ed.), *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul* (pp. 52–123). Porto Alegre, RS: Secretaria de Educação do Estado.

FREIRE, P. *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2003.

HALLIDAY, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Routledge, 2004.

HALLIDAY, M.A.K. *Language as social semiotic*. The social interpretation of language and meaning. London: Edward Arnold, 1978.

HALLIDAY, M.A.K. *Language in a Changing World*, ACT: Applied Linguistics Association of Australia (Occasional Papers 13), 1993.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LILLIS, T. *Student writing, access, regulation, desire*. London: Routledge, 2001.

MAFESSONI DE ALMEIDA, M. O Ensino de Espanhol em contexto tecnológico: uma reflexão metodológica orientada pela Pedagogia de Gêneros da LSF. 2021. 295 p. **Tese de doutorado** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, L.A. **Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação.** In KARWOSKI, Acir Mário.; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. Orgs. Gêneros textuais, reflexões e ensino. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006
- MARTIN, J. R. Process and text: two aspects of human semiosis. *In: 9TH INTERNATIONAL SYSTEMIC WORKSHOP*, Norwood, 1985. **Systemic Perspectives on Discourse: selected theoretical papers from the 9th International Systemic Workshop.** Norwood, 1985, p. 248–274
- MOTTA-ROTH, D. **O poder hegemônico da ciência no discurso de popularização científica.** Calidoscópio, v. 9, n. 3, p. 251-268, 2011.
- MOTTA-ROTH, D. **Questões de metodologia em análise de gênero.** In KARWOSKI, Acir Mário.; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. Orgs. Gêneros textuais, reflexões e ensino. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- MOYANO, E. I. La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante un programa a lo largo del currículum universitario: opción teórica, didáctica y de gestión. **Revista D.E.L.T.A.**, n. 34, v. 1, p. 235-267, 2018.
- PINHEIRO-CORREA, P; LAGARES, X. C. **Confluencia** - Manual do professor. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2016.
- RODRIGUES, F. C. Leis e línguas: o lugar o espanhol na escola brasileira. In: SILVA DE BARROS, C.; GOETTENAUER, E. M.C. **Coleção explorando o ensino Espanhol. Vol. 16. Ensino médio.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v.16, 2010.
- RODRÍGUEZ, C. F. **Guía Práctica de Escritura y Redacción.** [S. l.]: Espasa Calpe, S.A., 2011. ISBN 9788467036718.
- ROJO, R. **Gêneros textuais.** Londrina: Aymará, 2010.
- ROSE, D.; MARTIN, J. R. **Learning to write.** Reading to learn. Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School. Sheffield, UK; Braistol, USA:Equinox, 2012. 367p.



SCHLATTER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Calidoscópico**, vol. 7, n. 1, janeiro-abril, p. 11-23, 2009.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês** Erechim, RS: Edelbra, 2012.

SIMÕES, L.J. et al. **Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura**. Erechim: Edelbra, 2012.

SOARES, M. **Projetos de trabalho e avaliação por competências**. Encontros, desencontros e contribuições à educação matemática. Dissertação de mestrado, PPG Matemática, UFSC, Florianópolis, 2004.

VYGOTSKY, L. (1978). **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes.

# CULTURA E ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

Ana Karla Canarinos  
Wagner Monteiro

## Introdução aos estudos pós-coloniais

O pós-colonialismo é um movimento iniciado após a luta pela independência das colônias britânicas e francesas entre as décadas de 1950-1960. Tornou-se mais popular nos *campi* universitários norte-americanos, principalmente nos departamentos de literatura, embora atualmente o pós-colonialismo seja uma vertente teórica pertencente a diversas áreas do conhecimento, como a filosofia, a sociologia e a história. Sob este aspecto, o pós-colonialismo é uma linha que teve fortes influências tanto dos Estudos Culturais britânicos, quanto da *French Theory*, nome dado à recepção de Foucault, Derrida e Deleuze nos Estados Unidos.

Por um lado, os Estudos Culturais britânicos se originaram na Inglaterra, no período pós-Guerra, a partir da publicação *Culture, Media, Language* (1980), de Stuart Hall, *The making of the english working class* (1963), de Edward Thompson; *Culture and Society 1780-1950* (1958), de Raymond Williams, e *The uses of Literacy* (1957), de Richard Hoggart. Os autores ultrapassam a produção de grandes obras a respeito dos Estudos Culturais e fundam uma organização de esquerda para a educação de trabalhadores ingleses, denominada *Worker's Educational Association* (WEA). O principal objetivo deste projeto era proporcionar uma educação igualitária e pública em contraposição ao elitismo dos adeptos da alta cultura da Era Vitoriana. A escola britânica influencia de maneira direta os autores franceses, como Althusser, Roland Barthes e, posteriormente, Pierre Bourdieu, cujas obras são

largamente lidas e comentadas nas universidades americanas ao longo da segunda metade do século XX.

Por outro lado, o pós-colonialismo americano foi um movimento originado em decorrência da recepção do pós-estruturalismo francês nos Estados Unidos. Segundo François Cusset, em “Filosofia Francesa”: a influência de Foucault, Derrida, Deleuze e cia (2008), os *cult studs* americanos “vão inclusive criticar a corrente britânica por seu ‘etnocentrismo’ e seu ‘sexismo’ – ainda que não faltassem nem mulheres nem ex-colonizados no proletariado inglês estudado por Hoggart e E. P. Thompson” (CUSSET, 2008, p. 131). Enquanto os ingleses se detêm no conceito de cultura como um prolongamento das disputas sociais, “os americanos – de formação mais literária do que sociológica ou histórica – estão mais preocupados com o florescimento da *pop culture* de massa como entidade nova” (CUSSET, 2008, p.131). Posteriormente aos *Cultural Studies*, surge também na universidade americana novos discursos pautados em estudos étnicos e pós-coloniais:

É aqui que o velho conceito de identidade será questionado ou, pelo menos examinado de uma dupla perspectiva: de um lado, em um sentido cratológico, em que a identidade passa a ser o próprio teatro das relações de poder mundiais, um sedimento complexo de lutas históricas, de outro lado, no sentido de uma pluralização e de uma complexificação identitárias, insistindo nas narrativas cruzadas e nos trajetos entrelaçados, na identidade diaspórica e nas linhagens migrantes (CUSSET, 2008, p.134).

Sob esse aspecto, a crítica ao poder e à continuidade história realizada por Foucault, assim como críticas à objetividade e ao logocentrismo realizada por Derrida, permitem aos teóricos pós-coloniais “extrair o relato do colonizado da trama histórica dominante, esse ‘mito’ ocidental, para fazer dele o ponto de partida de outra ideia da história, de uma contra-história” (CUSSET, 2008, p. 138). O movimento de recontar a História – aqui, o crivo em maiúsculo é propositalmente um eco para aludir a uma proposição de tal constructo via perspectiva hankeana – através de outras

perspectivas que não seja mais a do homem branco e europeu são propostas por Homi Bhabha, em *Nation and Narration* e *The Local of the Culture*, por Gayatri Spivak, em *Can the Subaltern Speak?* (1985) e *The Post-Colonial Critic* (1990) e Edward Said em “Cultura e Imperialismo” (1993) e “Humanismo e crítica democrática” (2003). Ainda que não faça parte do nosso interesse neste recorte, também são consideráveis os movimentos engendrados a partir da Nova História entre as décadas de 30 e 40 do século XX, a partir de representantes como Pierre Nora, por exemplo, direcionando a compreensão e discussão a respeito do discurso historiográfico para além de uma formulação positivista, mas como resultado do testemunho do historiador. Jacques Le Goff e François Hartog são outros marcos do horizonte arrolado, assim como Peter Burke e a organização da obra *Formas de hacer historia* ([1991], 1993).

Na América Latina, autores como Néstor García Canclini, Walter Dignolo e Aníbal Quijano repensam questões em torno do hibridismo cultural e sobre o impacto da hegemonia dos países europeus sobre os países que se localizam na periferia do capitalismo. A *French Theory* e a força negativa da obra de Foucault e Derrida no contexto norte-americano influenciaram, em maior ou menor grau, o desdobramento do pós-colonialismo e da teoria decolonial nas obras destes teóricos latino-americanos. Não obstante a *French Theory* ser abordada sobretudo sob a perspectiva da teoria literária, o ensino de línguas estrangeiras incorporou grande parte do arsenal teórico dos *studies* americanos. Até meados dos anos 1980, línguas metropolitanas como espanhol, francês e inglês eram sempre estudadas a partir de uma perspectiva eurocêntrica. Com o desenvolvimento dos estudos minoritários, as hierarquias tradição/modernidade, centro/periferia, norte/sul e local/global afetaram preponderantemente o ensino de línguas estrangeiras. A consequência desta mudança é que não apenas a cultura britânica, francesa ou espanhola é levada em conta no ensino, mas também as variantes dos países latino-americanos e africanos.

O espanhol nos interessa diretamente neste capítulo. Língua oficial da Espanha e de diversos países na América Latina, além de

ser a segunda língua mais falada nos Estados Unidos, o espanhol se caracteriza pelo hibridismo cultural, social e linguístico. Portanto, este capítulo se propõe a analisar como as teorias pós-coloniais trazem aportes para se repensar o ensino de línguas estrangeiras não mais a partir da visão das nações metropolitanas, mas também pela cultura dos países que estão à margem do capitalismo.

### **Como questões relativas à cultura são debatidas pelos estudos pós-coloniais**

Homi Bhabha, em “O local da cultura” (2019), aborda as contradições culturais a partir do questionamento da estrutura da episteme Ocidental, cujo objetivo é centralizar o sujeito europeu e subordinar as demais culturas periféricas. O questionamento da hegemonia metropolitana permitiu que Bhabha incitasse seus leitores a questionar as premissas da centralização europeia, a relação eu e o outro e a desvendar as estruturas violentas e autoritárias que atravessam o discurso colonialista. Em “DessimiNação: o tempo, a narrativa e as margens da nação moderna”, Bhabha retoma o conceito derridiano de “disseminação” para explicar de que maneira a construção da identidade nacional é constituída por traços e características culturais discrepantes, os quais são frutos de uma nação plural e heterogênea. Segundo Bhabha:

[...] a nação ocidental tal como uma forma obscura e ubíqua de viver a localidade da cultura. Essa *localidade* está mais *em torno* da temporalidade do que *sobre* a historicidade: uma forma de vida que é mais complexa que “comunidade”, mais simbólica que “sociedade”, mais conotativa que “país”, menos patriótica que *patrie*, mais retórica que a razão de Estado, mais mitológica que a ideologia, menos homogênea que a hegemonia, menos centrada que o cidadão, mais coletiva que “o sujeito”, mais psíquica do que a civilidade, mais híbrida na articulação de diferenças e identificações culturais do que pode ser representado em qualquer estruturação hierárquica ou binária do antagonismo social (BHABHA, 2019, p. 228).

O autor destaca como os discursos colonial e nacional estão pautadas numa espécie de angústia da temporalidade ou, em termos freudianos, numa neurose que busca concomitantemente a sedimentação do passado e a reinvenção do presente e do futuro. Ambos os discursos repousam ao mesmo tempo numa tentativa de restauração de um passado coletivo e numa tentativa falha de alcançar e reestruturar as múltiplas perspectivas que compõe a nação. Tendo em vista o hibridismo como condição *sine qua non* da nação, Homi Bhabha criou o conceito de Terceiro Espaço como uma posição alternativa diante das oposições entre o colonizador e o colonizado/ Oriente e Ocidente. Segundo o autor: “o vazio da desconfiança na textualidade da histórica colonial revela a dimensão cultural e histórica daquele Terceiro Espaço de enunciações que considere a condição prévia para a articulação da diferença cultural” (BHABHA, 2019, p. 75).

Bhabha considera que o terceiro espaço é a possibilidade de novas condições discursivas que assegurem que tanto o significado como os símbolos culturais não sejam fixos, unitários e enrijecidos, mas que eles possam ser “apropriados, traduzidos, re-historicizados e lidos de outro modo” (BHABHA, 2019, p. 74). Na mesma esteira de pensamento de pensar a cultura a partir dos múltiplos discursos, Néstor García Canclini, em “Culturas Híbridas” (2019), retoma o conceito de híbrido para pensar não apenas a formação dos Estados-nação periféricos, mas também a formação das nações desenvolvidas. Segundo o autor: “parto de uma primeira definição: entendo por hibridação processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (CANCLINI, 2019, p. 14).

De acordo com o autor, o hibridismo é um conceito que combate tanto os discursos biológicos e essencialistas, quanto os cientificistas que encontram na identidade e na pureza cultural seus pressupostos. Sob este aspecto, Canclini propõe um debate pioneiro sobre os conceitos de tradição/ modernidade e pós-modernidade na América Latina a partir dos elementos populares, canônicos e

pertencentes à cultura de massa e à indústria cultural. É justamente o entrelaçamento entre todos esses elementos que define o conceito de “culturas híbridas”. A única forma de compreensão do hibridismo cultural seria através da mistura das diversas áreas do conhecimento: a combinação da Sociologia com a História, com os Estudos Críticos de arte com a comunicação de massa.

O que é a arte não é apenas uma questão estética: é necessário levar em conta como essa questão vai sendo respondida na intersecção dos que fazem os jornalistas e os críticos, os historiadores e os museógrafos, os marchands, os colecionadores e os especuladores. Da mesma forma, o popular não se define por uma essência a priori, mas pelas estratégias instáveis, diversas, com que os próprios setores subalternos constroem suas posições, e também pelo modo como o folclorista e o antropólogo levam à cena a cultura popular para o museu ou para a academia, os sociólogos e os políticos para os partidos, os comunicólogos para a mídia (CANCLINI, 2019, p. 23).

Ou seja, Canclini defende a hibridização não apenas da arte, mas da própria crítica e teoria, cuja estrutura também deve levar em conta outros conhecimentos. Nesse sentido, o terceiro espaço de Homi Bhabha pode ser analisado na mesma esteira de pensamento das culturas híbridas de Canclini. O lugar de encontro entre o erudito, o popular e a indústria na cultura é justamente o terceiro espaço que Homi Bhabha concebe como uma crítica à razão Ocidental que sempre concebe o sujeito europeu como superior aos sujeitos localizados na periferia. Bhabha acrescenta até mesmo a tarefa da tradução como pertencente ao terceiro espaço, justamente pela mistura híbrida de elementos artísticos, culturais e linguísticos presentes na atividade.

### **Cultura e ensino de língua espanhola: por uma nova abordagem**

Nas últimas décadas, o ensino de línguas – sejam vistas como estrangeiras ou a partir de abordagens que as denominam adicionais – é visto como indissociável de abordagens culturais. Sonia Inez Fernández (2005) destaca como as ambivalências culturais que formam a sociedade, como nacional/ estrangeiro e

cosmopolitismo/ regionalismo também são questões relevantes para o ensino de línguas. No caso do espanhol, vislumbramos um ambiente no qual a língua é falada em países com economias e políticas diferentes, com problemas sociais e estruturas diversificadas. Isto posto, a principal pergunta que podemos lançar: como ensinar espanhol sem hierarquizar a cultura de um país, sem privilegiar aspectos historicamente dominantes?

Por meio de um artigo instigante, Ana Cristina Biondo Salomão (2015) aborda o componente cultural no ensino de línguas, explicitando as diferentes perspectivas que perpassaram a prática docente, como “assimilação cultural ou aculturação, interculturalidade, multi e plurilinguismo, assim como geralmente estiveram bastante voltadas ao estudo da cultura do outro” (SALOMÃO, 2015, p. 371). Isso demonstra como as diferentes abordagens do ensino de línguas tiveram que lidar ao longo do século XX com questões conceituais que vinham se transformando e sendo abordadas por pesquisadores com os mais diversos *backgrounds* teóricos.

Em outras palavras, o ensino de línguas se desenvolvia e se adaptava à pós-modernidade que se impunha, enquanto o mundo globalizado via as fronteiras nacionais e suas peculiaridades culturais parecerem cada vez mais fragmentadas. Nesse sentido, Kramsch (1993) demonstra como as abordagens no ensino de língua estrangeira primeiramente trataram os componentes culturais por meio de análises estruturalistas. O objetivo desses enfoques era fazer com que os aprendizes de uma outra língua aprendessem os comportamentos culturais estruturados de uma sociedade. Isto é, em primeiro lugar, buscava-se um padrão de comportamento entre ingleses, franceses, espanhóis, para que, em outro momento, pudessem ser abstraídos pelos aprendizes de um idioma. Estamos ante uma concepção de língua e cultura que não valoriza a diferença, antes busca a homogeneidade, o padrão daquilo que é estrangeiro, que de modo algum pertence à cultura do aprendiz. Ana Cristina Biondo Salomão afirma, deste modo, que:



[...] entende-se que pode haver variação geográfica, social ou subcultural, mas toma-se a cultura como pertencente a um povo: a cultura francesa, a cultura alemã, a cultura espanhola, etc. O foco está no ensino da cultura-alvo sem estabelecer contato com a cultura do aprendiz ou de outros países, sendo as atitudes caracterizadas por admiração da cultura estrangeira e encorajamento de estereótipos positivos (SALOMÃO, 2015, p. 372).

Também Márcio Seligmann-Silva afirma que o elemento “universal” nada mais é do que uma síntese de uma conduta eurocêntrica, pois a cultura europeia é apresentada como natural, como a raiz de toda a humanidade, sobretudo do mundo ocidental:

Se o conceito ontológico da linguagem e da tradução nos condena a imaginarmos muros intransponíveis entre as culturas, que seriam comunicáveis apenas em função de um “universalismo” que não passa da fetichização do modelo eurocêntrico de se pensar e filosofar, a segunda visão proporciona uma ideia de tradução como acelerador do processo de construção da linguagem e, portanto, do mundo e de suas culturas (SELIGMANN-SILVA, 2022, p. 32).

No caso do espanhol, essa homogeneização é ainda mais problemática, pois o idioma é falado como língua oficial em vinte e um países. Consciente dessa fragmentação que se desenvolvia a passos largos já na primeira metade do século XX, a Real Academia Española colocou em prática um planejamento linguístico cujo objetivo era impor em todos os continentes as variantes espanholas como o espanhol estandar. Várias iniciativas foram lançadas para corroborar esse caráter da instituição madrilenha, como o lançamento de diversos dicionários, gramáticas, ortografias e obras comentadas. O DELE (*Diploma de Español como Lengua Extranjera*), a *Universidad de Salamanca* e o Instituto Cervantes também vêm cumprindo um papel fundamental no fortalecimento de um imaginário padronizado, imperialista e eurocêntrico da língua espanhola.

Também podemos destacar o caso do francês, pois como destaca Kramsch (1993), o ensino dessa língua também cumpriu – e vem cumprindo em muitos casos – um papel de promotor do Estado-nação. Ensina-se sobre história, literatura e, utilizando a

nomenclatura francesa, a “civilização” da França. Um dos mais conceituados cursos de francês de Paris tem como título “Cours de civilisation française” e é mantido pela Fondation Robert de Sorbon, vinculada à Sorbonne Université. Como afirma Ana Cristina Biondo Salomão, é atribuída à visão de cultura “uma tradição humanista que a conceitua como um produto de conhecimento literário e artístico canônico da ‘cultivada’ classe-média, que foi instrumental na construção do Estado-nação no século XIX” (SALOMÃO, 2015, p. 373). Não é preciso mencionar o fato de que um curso de línguas da Sorbonne não tenha como objetivo propor um diálogo profícuo entre todos os países que compõem a chamada “Francophonie”. Com efeito, a visão de nação sobressai à de língua, prevalecendo também no ensino de línguas: “[...] essa nossa concepção moderna de ‘culturas nacionais’ é o fruto muito tardio das lutas político-econômicas travadas ao longo dos séculos da modernidade e que tiveram seu triunfo desde o final do século XVIII” (SELIGMANN-SILVA, 2022, p. 27).

Seja a política implementada pela Espanha ou pela França, o que prevalece é a ideia de um cânone linguístico e literário que deve ser seguido, a partir de costumes forjados ao longo de séculos em solo europeu. É apenas nos últimos quarenta anos que minorias históricas começaram a passar por um processo de recuperação nos estudos sociológicos, antropológicos, filosóficos, literários e, por que não, linguísticos. Os métodos de ensino acabaram por absorver essa política mais inclusiva, que atingiu também a forma como a cultura de países de modernização tardia é abordada. O objetivo dessa nova prática é distanciar-se da ideia de uma identidade pura e primitiva das nações e das línguas.

Voltando aos exemplos relacionados ao espanhol e ao francês, no caso da “Francophonie”, são trinta países que mantêm o francês como língua oficial em diferentes continentes. O processo de recuperação de minorias históricas passa, portanto, pela visibilização de grupos étnicos localizados fora do eixo europeu. Do mesmo modo, as atividades que pretendem dialogar com a cultura de países hispânicos devem apresentar os costumes dos

diferentes países que foram colonizados sem outrificá-los. O professor Márcio Seligmann-Silva destaca, no entanto, a dificuldade de lançar mão dessa prática sem sublinhar o caráter específico das outras culturas:

Um dos fenômenos mais interessantes e, talvez, dos mais complexos, em todo movimento de autoafirmação cultural é a dialética entre a necessidade de afirmação do “próprio”, do “específico”, e, por outro lado, o momento de afirmação da universalidade da cultura. O “próprio” necessita ao mesmo tempo da diferença e da identidade com o outro. Trata-se da inclusão que preserva a diferença ou da exclusão inclusiva (SELIGMANN-SILVA, 2022, p. 27).

Dentro de um contexto de globalização, de acordo com Quijano (2014), vigora uma visão de que o moderno está vinculado àquilo que é colonial, capitalista e eurocentrado. Em síntese, essa visão culmina com o que denominamos ponto de vista eurocêntrico:

Eurocentrismo es, aquí, el nombre de una perspectiva de conocimiento cuya elaboración sistemática comenzó en Europa Occidental antes de mediados del siglo XVII, aunque algunas de sus raíces son sin duda más viejas, incluso antiguas, y que en las centurias siguientes se hizo mundialmente hegemónica recorriendo el mismo cauce del dominio de la Europa burguesa. Su constitución ocurrió asociada a la específica secularización burguesa del pensamiento europeo y a la experiencia y las necesidades del patrón mundial de poder capitalista, colonial / moderno, eurocentrado, establecido a partir de América (QUIJANO, 2014, p. 798).

Essa visão eurocêntrica relega a um segundo plano produções indígenas, pretas e mestiças que correspondem, no entanto, à maioria étnica na América Latina. Do mesmo modo, a escrita de mulheres é preterida ou apresentada como uma produção que não pertence ao cânone.

Portanto, uma proposta que pretenda trabalhar com questões culturais no ensino de língua estrangeira deve, em primeiro lugar, problematizar o cânone estabelecido, para então privilegiar uma pedagogia decolonial e de letramento crítico. Como pedagogia

decolonial entendemos uma prática que manifesta “um enfrentamento crítico contra toda e qualquer forma de exclusão que tenha origem na situação colonial e nas suas consequências históricas” (MOTA NETO, 2020, p. 44). Deste modo, a seleção de textos a serem trabalhados em sala de aula deve tentar reduzir a exclusão que países desenvolvidos impuseram dentro do campo social, destacando obras produzidas por minorias étnicas em países de modernização tardia. É dentro desse contexto que destacamos o letramento crítico, compreendendo o modificador crítico, conforme Moreira Júnior (2016, p.81), “desde uma perspectiva decolonialista, isto é, como exercício de deslocamento e ruptura de pensamentos cristalizados, em que se abre espaço para a produção de novos e diferentes sentidos”. A nosso ver, tal perspectiva contribui com a supressão de práticas discursivas hegemônicas, permitindo que um olhar para diferentes manifestações sociais possa ser construído.

## **Conclusão**

Este artigo se propôs a abordar o ensino de línguas – especialmente o espanhol – a partir de abordagens contemporâneas, relevantes no século XXI. Deste modo, aproximamos a noção de cultura e de ensino aos estudos pós-coloniais, a partir de teóricos como Homi Bhabha e Néstor García Canclini, que não refletem sobre o ensino de línguas especificamente, mas cujos postulados têm fôlego interdisciplinar.

Tentamos demonstrar, portanto, como o hibridismo cultural, a hegemonia de países metropolitanos e a centralidade do sujeito europeu acabam por transmitir uma ideia de homogeneidade, cujo objetivo é apagar as diferenças culturais dos países periféricos em relação aos países ricos. O caso do espanhol é ainda mais sintomático, tendo em vista a grande quantidade de países cujo idioma é falado como primeira ou segunda língua. Portanto, predicamos que toda prática docente que trabalhe com o espanhol como língua estrangeira deve problematizar o cânone estabelecido

por métodos de ensino europeus e abordar o componente cultural a partir de teorias pós-coloniais.

## Referências

- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2019.
- CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**. São Paulo: EdUSP, 2019.
- CUSSET, François. **Filosofia francesa: a influência de Foucault, Derrida, Deleuze & Cia**. Porto Alegre: Penso, 2008.
- FERNÁNDEZ, Sonia Inez. Ensinar/ aprender espanhol entre brasileiros: visão transcultural. In.: SEDYCIAS, João (Org). **O ensino do espanhol no Brasil**. São Paulo: Parábola, 2005.
- KRAMSCH, Claire. **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In.: **Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder**. Buenos Aires: CLACSO, 2014.
- MOREIRA JÚNIOR, Rusanil dos Santos. **Português como língua adicional e letramento crítico: ensino-aprendizagem com participantes falantes de outras línguas na Universidade Federal de Alagoas**. 2016. 190f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.
- MOTA NETO, João Colares da. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Curitiba: CRV, 2020.
- SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. O componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas: desenvolvimento histórico e perspectivas na contemporaneidade. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 54, n. 2, p. 361–392, jul. 2015.
- SELIGMANN-SILVA, Márcio. **Passagem para o outro como tarefa: tradução, testemunho e pós-colonialidade**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2022

# PEDAGOGIA DECOLONIAL NAS AULAS DE ESPANHOL: ACERCÁNDOSE A GUINEA ECUATORIAL

Doris Cristina Vicente da Silva Matos  
Jakelliny Almeida Santos  
João Paulo Santos Andrade

## **Primeiras palavras**

Este relato de experiência contribui para a construção de uma agenda investigativa, em Linguística Aplicada, que tem como objetivo alavancar os estudos voltados às práticas sociais da linguagem a partir dos saberes tidos como subalternos. Diante disso, consideramos que a educação linguística deve partir do estudo da língua, contemplando “o pedagógico a partir de uma postura muito mais política, enraizada nas lutas da existência e do viver” (WALSH, 2013, p. 19). Em diálogo com essa perspectiva, segundo Silva Júnior e Matos (2019), a educação linguística quando é interculturalmente crítica é, também, potencialmente decolonial. Em outras palavras, ao recorrermos à decolonialidade estamos buscando um fazer docente além do âmbito institucional, isto é, uma pedagogicidade dentro e fora da sala de aula.

É diante desses princípios pedagógicos que apresentamos este relato de experiência que vivenciamos a partir uma oficina aplicada na Universidade Federal de Sergipe (UFS) no campus de São Cristóvão. Na ocasião, durante os dias 03 e 04 de outubro de 2022, ocorreu o “Encontro Sergipano de Educação Linguística em Espanhol”, concomitantemente ao “III Seminário do Grupo de Pesquisa: “DInterLin: Diálogos Interculturais e Linguísticos”. No primeiro dia, as programações foram distribuídas entre sessão de abertura, mesa de abertura, apresentação artística e, por último,

palestras acerca dos projetos voltados à prática docente, tais como Programa de Iniciação Científica – Junior (PIBIC Jr), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Programa de Residência Pedagógica (RP), Programa Licenciandos/as na Escola (PROLICE) e o reflexo desses programas no ensino do espanhol. No segundo dia, contamos com exposição de projetos de Iniciação Científica (PIBIC), pesquisas realizadas no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL-UFS) e, para finalizar o evento, uma apresentação artística e oficinas.

Especificamente, ocorreram cinco oficinas, cada uma moderada por um/a docente especialista no nicho investigativo em que a oficina estava inserida, as quais foram desenvolvidas sob os passos metodológicos de introdução, desenvolvimento, conclusão das ideias apresentadas e proposta prática do conteúdo trabalhado durante a oficina. A saber: **Oficina 1:** *“Acercándose a Guinea Ecuatorial”*: perspectivas decoloniais; **Oficina 2:** Identidade(s) de mulheres indígenas trans na educação linguística do espanhol; **Oficina 3:** O recorte e os sentidos: procedimentos analíticos e metodológicos em Análise do Discurso; **Oficina 4:** *“Quedar” é “Ficar”?* Reflexões sobre as variedades e os usos de dicionários bilíngues espanhol-português; **Oficina 5:** Recursos Educacionais Digitais: quiz para as aulas de espanhol. Neste espaço, apresentaremos o relato de experiência da primeira oficina, que se dedicou aos saberes da Guiné Equatorial, sob o viés da decolonialidade. Assim, organizamos este texto da seguinte forma: *“Primeiras Palavras”*; uma sessão teórica: *“A Linguística Aplicada, a decolonialidade, o espanhol e a Guiné Equatorial”*; *“Aplicação da Oficina”*; *“Propostas pedagógicas”* e *“Últimas Palavras”*.

## **A Linguística Aplicada, a decolonialidade, o espanhol e a Guiné Equatorial**

Este capítulo parte da área da Linguística Aplicada (LA), uma Ciência Social dedicada aos problemas relativos à linguagem (MOITA LOPES, 2009). Entendemos que a pesquisa nesse campo é

uma forma de repensar a posição do sujeito na vida social, com um posicionamento ético e político e um compromisso social. Com base em identidades fluidas, diversas teorias atuais fazem parte dessa vertente, abrindo caminhos para repensar os sujeitos e desenvolver uma LA preocupada com questões sociais, incluindo aquelas fundamentadas nos estudos decoloniais.

Agir em prol das ontoepistemologias decoloniais é lutar contra as engrenagens do sistema capitalista/racista em que somos postos desde o período do colonialismo. Segundo Fanon (2008), o colonizado é sempre compreendido pelo colonizador como inferior, como atrasado e não humano, esse pensamento é a base da colonialidade e deve ser contestado através do pensamento decolonial. Dessa maneira, propomos um fazer para a LA que seja decolonial, como um projeto de enfrentamento contra as colonialidades que nos violentam cotidianamente (LANDULFO, 2022).

Assim como a decolonialidade, o pensamento suleado abre espaços para os que sempre foram invisibilizados pelas colonialidades. Quando nos referimos ao sul, não estamos falando do sul geográfico, mas sim epistêmico, que corresponde à realidade dos sujeitos marginalizados (SILVA JUNIOR; MATOS, 2019), expandindo seu olhar atualmente para o sujeito e seus problemas do mundo real, incluindo as vozes do sul:

Com isso, aquela LA que surgiu focada apenas no ensino de línguas, seus métodos e técnicas, atualmente, tem expandido seu olhar, atuando em investigações aplicadas que incluem diferentes vozes e contemplam problemas do mundo real que ultrapassam as paredes da escola, mas que precisam ser discutidos dentro dela. A vertente da LA que defendemos concebe o sujeito social como ponto crucial em suas investigações, um sujeito que está circundado por questões políticas, sociais, históricas, éticas e de poder, o qual, por meio da linguagem, pode se (re)(des)construir mediante uma educação linguística decolonial (SILVA JUNIOR; MATOS, 2019, p.105).

Com isso, sinalizamos que a LA contemporânea está mais preocupada em fazer ciência para e com o sujeito social. Diante disso, a LA dedica-se às sociabilidades humanas dos grupos periféricos, uma vez que eles compõem as vozes do sul – tais como



os negros, indígenas, mulheres, LGBTQIAPN+ e outros. Assim, por meio da ciência social e sua práxis, a LA busca compreender as necessidades do mundo em que vivemos, com isso, podemos colaborar contra as injustiças das colonialidades e dialogar com a sala de aula, entendendo esse lugar como também produtor de conhecimentos.

Dessa maneira, ainda que os documentos legislativos definam o que deve ser estudado; ainda que o currículo proponha resistências decoloniais (MATOS, 2020); ainda que o material didático seja intercultural, a abordagem do ou da professora terá papel fundamental no processo educacional (MATOS, 2014). Por isso, entendemos que o contato com os saberes pós-críticos é relevante desde os primeiros períodos da formação docente. Isso porque o educador ou a educadora que possivelmente teve uma formação profissional crítica, ao chegar na sala de aula, contará com um arcabouço teórico-prático para conduzir as suas práticas pedagógicas em prol de uma sociedade mais democrática. Para nós, isso é exercer a educação linguística com potencialidades decoloniais de sulear esse processo.

Nesse sentido, abordamos sobre a educação linguística em espanhol, sabendo que é uma língua falada oficialmente em 21 países, além de alcance em diversas regiões. Apesar desse alcance, alguns países, como Espanha e Argentina, em detrimento da ótica ocidental e eurocêntrica, são colocados no centro da produção do saber hispânico (SOUZA, 2018). No âmbito dos estudos linguísticos e literários do espanhol, há educadores e educadoras que buscam *redirecionar* as propostas pedagógicas, de modo que os saberes hispano-americanos, afro-hispânicos, hispano-indígenas e outros sejam fonte de debates e discussões no processo científico e educacional. Nesse grande grupo de saberes, que estão direcionados para o sul-hispanista, também estão inseridas as produções intelectuais hispano-africanas. Isto é, a episteme dos povos africanos que produzem em língua espanhola.

A relação entre o país Espanha e o continente África remonta do período das colonizações. Em meados de 1497, a Coroa

Espanhola, assim como outros colonizadores da época, ocupou territórios africanos como Marrocos, Ceuta, Melilha, as Ilhas Canárias, parte do Saara e algumas ilhas no Golfo da Guiné. Somente em 1778, com o *Tratado El Pardo* que foi uma série de acordos entre Portugal e Espanha, que a monarquia espanhola passou a ter controle do atual território da Guiné Equatorial. Vejamos o que o filólogo e romancista guinéu-equatoriano Justo Bolekia Boleká (2005) compartilha conosco sobre esse período:

Este ensanchamiento del universo europeo tuvo consecuencias desastrosas en otros pueblos (como los que ahora configuran el Estado de Guinea Ecuatorial), al imponerles unos sistemas como la esclavitud con sus más de ochenta millones de muertos, la división de etnias y familias, la configuración arbitraria de países, la despersonalización del individuo, la colonización, la aculturación de las sociedades posteriores a las independencias controladas etc (BOLEKÁ, 2005, p. 2).

Estamos de acordo que a expansão europeia teve consequências desastrosas em outros povos, principalmente os povos africanos e indígenas que vivenciaram longos períodos de genocídios ou escravizações. Boleká (2005) constrói uma narrativa sem desvios ao afirmar que os sistemas pensados pelo homem branco europeu trouxeram à pessoa racializada como não-branca morte, hierarquização de raças, aculturação, divisão entre países e famílias, mas, de maneira provocativa, o que mais chama atenção nessa escrita do intelectual guinéu-equatoriano é o termo “despersonalização” dos indivíduos. Isto é, o não direito de ser pessoa, a condição inumana, a posição animalesca que passaram a ocupar as pessoas racializadas como não-brancas em detrimento da visão eurocêntrica.

Essa afirmação de Boleká (2005), certamente, dialoga com Fanon (2008) quando ele afirma que o pensamento colonizador enxerga o colonizado como malfeitor. É diante dessa narrativa, que não é exclusiva das vivências dos povos originários da Guiné Equatorial, que afirmamos que a concepção de que a pessoa não-branca é merecedora de ocupar espaços inferiores é algo que está

internalizado na estrutura da psique de todas as sociedades. Ressaltamos que, na Guiné Equatorial, a colonização começou com os portugueses que exploraram o território por quase três séculos antes da ocupação, tida como legal, dos espanhóis. Além disso, houve a presença de outros colonizadores, como os ingleses<sup>1</sup> (QUEIROZ, 2007).

Acrescentamos, ainda em diálogo com Boleká (2005), que próximo do período independentista da Guiné Equatorial, as pessoas não-brancas vivenciaram um modelo de *apartheid*, durante a coexistência entre nativos e colonizadores. De acordo com o pesquisador, havia lugares que brancos e negros não podiam frequentar ao mesmo tempo e, caso o branco chegasse, o negro tinha que se retirar; nos carros, nos cinemas e em outros espaços públicos com acentos, havia proibição de o negro sentar-se no mesmo acento do branco, independentemente de ele ser emancipado ou não, afinal, o que definia a sua existência era a sua origem africana e negra. Contudo, por que estamos expondo esses exemplos? Compreendemos que ao tentarmos visualizar a sociedade com a perspectiva da época, que não ficou totalmente no passado, uma vez que a colonialidade do poder segue presente, conseguimos assimilar aspectos significativos dos agentes ideológicos do Estado colonialista espanhol.

Durante o período colonial, o território ficou conhecido como *Guinea Española* e, após 190 anos, especificamente em 12 de outubro de 1968, tornou-se independente politicamente da Espanha, adotando posição de país com o nome *República de Guinea Ecuatorial*. O primeiro presidente foi Francisco Macías Nguema, que instaurou uma ditadura violenta de 1968 a 1979. O segundo e atual presidente, Teodoro Nguema Obiang Mbasogo, aplicou um

---

<sup>1</sup> Na Guiné Equatorial há cinco etnias descendentes do multicultural grupo étnico *bantus* ou bantos. Essas etnias são representadas pelo grupo *fang, bubí, ndowés e bisio*. Em detrimento da miscigenação entre colonizadores e nativos nasceram os *annoboneses*, provenientes da ilha de Ano-Bom (QUEIROZ, 2007). Os nativos dessa ilha falam um português mesclado com inglês, espanhol e línguas nativas que se chama "*Fá d' Ambô*" que significa "fala de Ano-Bom" (NGOM, 1993).

golpe no próprio tio, assassinando-o e ocupando o cargo de chefia do governo guinéu-equatoriano (NDONGO BIDYOGO, 1977; QUEIROZ, 2007).

Entretanto, a Guiné Equatorial não se resume às histórias de colonização. Ainda que as marcas das colonialidades do poder, do saber, do ser e do gênero estejam se perpetuando no contexto atual, essa não é a única concepção que constrói o país. Afinal, há pessoas guinéu-equatorianas que lutam pela humanidade do seu povo, pelos direitos civis de suas comunidades e buscam resgatar as culturas tradicionais dos povos originários que, em detrimento das colonizações europeias, sofrem influência, tais como: 1) Trifonia Melibea Obono, Remei Sipi Mayo, que além de escritoras de textos literários hispano-africanos diaspóricos são ativistas que lutam pelos direitos das mulheres e, especificamente Obono, pela humanidade da comunidade LGBTQIAPN+; 2) Donato Ndongo Bidyogo que usa do seu ofício, jornalista e escritor literário, para escrever textos que denunciam a opressão e exploração que o povo africano e guinéu-equatoriano sofre; 3) Rusly Cachina Esapa que é uma mulher trans, nascida na Guiné Equatorial, ativista do coletivo guinéu-equatoriano LGBTQIAPN+<sup>2</sup> *“Somos parte del mundo”*; 4) Ramón Esono Ebalé, mais conhecido pelo codinome Jamón y Queso, que é artista gráfico, desenhista, chargista e caricaturista que usa da sua arte para denunciar os posicionamentos dos governantes guinéu-equatorianos.

É partindo das epistemologias e ontologias da República da Guiné Equatorial que realizamos este trabalho. Diante disso, acreditamos que sulear os saberes, ainda na formação docente, também é uma alternativa para a construção de professores e professoras potencialmente decoloniais. No âmbito das linguagens, a educação linguística vai além do estudo linguístico do idioma, dentre os diversos aspectos aos que a língua está conectada, a

---

<sup>2</sup>A sigla LGBTQIAPN+ significa Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Queer, Intersexuais, e o símbolo + que representa outras possibilidades de identidades de gênero, além das heteronormativas, e/ou orientações sexuais, tais como Assexuais, Pansexuais, Não-binárias e outras.

formação cidadã de crianças, adolescentes e jovens é uma das mais relevantes. Diante disso, compreendemos que, ao ter contato com materiais e discussões suleadas, o futuro ou a futura profissional de Letras Espanhol ampliará o seu conhecimento pedagógico, construindo possíveis leituras suleadas. Por isso, na próxima seção, apresentamos uma oficina que trabalha com as epistemologias e ontologias da Guiné Equatorial de língua espanhola.

### Aplicação da oficina

A aplicação da oficina foi realizada por João Paulo Andrade e Jakelliny Almeida, docentes em língua espanhola, sob supervisão da professora Doris Matos. Na oficina, cujo nome foi “*Acercándose a Guinea Ecuatorial: perspectivas decoloniais*”, contamos com a presença de dez participantes graduandas/os e graduadas/os em Letras Espanhol, com duração de três horas. A seguir, apresentamos o planejamento da oficina:

Quadro 1: Planejamento da Oficina

<b>Título</b>	<i>Acercándose a Guinea Ecuatorial: perspectivas decoloniais</i>
<b>Objetivos</b>	<p><b>Geral:</b> Aproximar os e as participantes do contexto hispano-africano da Guiné Equatorial por meio de saberes decoloniais.</p> <p><b>Específicos:</b> 1. Conhecer ferramentas epistemológicas para a práxis pedagógica pós-crítica (interculturalidade crítica, decolonialidade e suleamento); 2. Repensar a docência em espanhol de modo transgressor e indisciplinar; 3. Sulear materiais para adaptação didática na educação linguística e/ou literária do espanhol.</p>
<b>Conteúdo Programático</b>	<p>Conceitos epistemológicos: interculturalidade crítica, decolonialidade e suleamento</p> <p><b>Gêneros textuais utilizados:</b>  <u>Entrevista televisiva</u> da escritora Trifonia Melibea Obono (2022); Fragmento do <u>relato pessoal</u>, <i>Mi marido me llama “La puta”</i> (OBONO, 2019); Fragmento do <u>conto</u> <i>La negra</i>, da escritora Trifonia Melibea Obono (2015); <u>Entrevista escrita</u> da</p>

	escritora Remei Sipi Mayo (2018); <u>Notícia escrita</u> , <i>Guínea Equatorial: operación limpeza pisotea los derechos humanos</i> , no los delitos, do Jornal Amnesty (2022).
<b>Materiais</b>	Computador, projetor de imagem, caixa de som, quadro branco e textos impressos.
<b>Sequência Didática</b>	
<p><b>Introdução (+- 1h):</b> Iniciamos a oficina perguntando o que os inscritos e as inscritas compreendem acerca de o que vem a ser “decolonialidade”, “interculturalidade” e “suleamento”. Após as respostas, apresentamos as definições dessas epistemologias nos slides, por meio de citações. A proposta foi de que por meio dessas citações fossem apresentadas as perspectivas pós-críticas que gestionam este trabalho. Em seguida, perguntamos de que maneira essas perspectivas podem ser contempladas no âmbito da educação linguística. Após as respostas, apresentamos a análise realizada por Silva Júnior e Matos (2019) na qual realizam reflexões decoloniais sobre algumas atividades presentes em livros didáticos voltados ao estudo da língua espanhola (PNLD). Logo após, apresentamos a definição do conceito hispano-africano. Essas leituras prévias e discussões iniciais deram embasamento para compreender a relação entre decolonialidade, a prática de sulear e, principalmente, como essas abordagens podem ser contempladas no âmbito da educação linguística e/ou literária do espanhol.</p> <p><b>Desenvolvimento (+- 1h):</b> Apresentamos o contexto sociopolítico da Guiné Equatorial por meio de diversos gêneros textuais. Neste momento, questionamentos foram feitos para estimular a participação das e dos estudantes acerca de quais conhecimentos elas e eles possuem acerca da Guiné Equatorial. Logo em seguida, apresentamos um fragmento literário para sulear a leitura.</p> <p><b>Conclusão (+- 50h):</b> Por fim, como proposta de atividade prática, dividimos os e as participantes em três grupos e entregamos textos diversos no lócus da Guiné Equatorial. A proposta foi que lessem, dialogassem sobre o conteúdo dos textos e buscassem, em um curto prazo de tempo, como utilizariam o material que tinham em mãos em uma aula de língua espanhola <b>suleada</b> – qual conteúdo eles trabalhariam a partir daquele material, qual temática social seria pauta, o que eles acrescentariam para aproveitar melhor o conteúdo e o porquê dessa proposta de aula ser potencialmente decolonial. Para finalizar, cada grupo apresentou a sua proposta didática e relacionou com o conteúdo do início da oficina.</p>	

Fonte: os(as) autores(as), 2022.

A primeira parte da oficina ocorreu das 9h às 10h; a segunda, das 10h às 11h; e a terceira, que se refere à parte prática, das 11h10min às 12h. Para começar a discussão, apresentamos os conceitos introdutórios acerca das epistemologias em que buscamos ancorar a nossa práxis docente e, em seguida, dedicamo-nos à exposição das sociabilidades acerca da República da Guiné Equatorial.

Para abertura da oficina, fizemos questionamentos introdutórios que estimulassem a reflexão das/os participantes, tais como: “De acordo com os seus conhecimentos, como a produção do saber hispano-africano pode contribuir na formação docente em Letras Espanhol?”; “Por que trabalhar com conhecimentos africanos produzidos em espanhol no âmbito pedagógico da língua espanhola?”. As respostas circularam entre porque a língua espanhola não se resume à Espanha ou porque sabemos pouco (ou quase nada) sobre o contexto da língua espanhola na África.

A partir disso, introduzimos conhecimentos epistemológicos os quais, mais adiante, iriam subsidiar as reflexões pedagógicas da oficina. Assim, expusemos três áreas do saber de modo objetivo e interativo: 1) Interculturalidade Crítica; 2) Decolonialidade; 3) Suleamento. Antes de apresentar as definições e abordagens de cada uma dessas epistemologias, perguntamos se já conheciam ou, se não conheciam, o que imaginavam que essa vertente trabalharia. Esses questionamentos constantes possibilitaram que a oficina tivesse uma característica comunicativa, pois, as/os discentes presentes interagiam entre si e com o grupo ministrante.

Dessa maneira, perpassamos pelo conceito de multiculturalismo que pressupõe a mescla de culturas, onde o respeito às diferenças culturais existe, mas há uma cultura que predomina, isto é, uma cultura dominante em relação às outras. Utilizamos, então, como exemplo, a Avenida da Liberdade, na Cidade de São Paulo. Trata-se de um ambiente cujo fluxo econômico e cultural é proveniente de comunidades, em sua maioria, japonesas e seus descendentes. A arquitetura, a decoração, a língua, os fenótipos e tantos outros símbolos são marcadores

determinantes para identificarmos qual é a identidade que predomina nessa avenida (WOODWARD, 2014).

Entretanto, naquele espaço, há somente o multiculturalismo já que aquela comunidade, embora tenha contato com brasileiros, convive em um território onde a cultura predominante é brasileira. O multiculturalismo, para Stuart Hall (2014, p. 73), “apoia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para como a diversidade e a diferença”. Diante desse paradigma, recorreremos à interculturalidade crítica, termo cunhado por Catherine Walsh (2009), para apresentamos um caráter mais equitativo:

La interculturalidad debe ser entendida como designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio-histórica, asentado a la construcción entre todos de una sociedad racialmente distinta. Una transformación y construcción que no quedan en el enunciado, el discurso o la pura imaginación, requieren de un accionar en cada instancia social, política, educativa y humana (WALSH, 2009, p. 4).

Essa proposta está além da convivência entre culturas, na verdade, ela está envolvida com aspectos políticos, éticos, científicos e tantos outros que interferem no cotidiano. Ela reconhece a natureza estrutural-colonial-racial das sociedades e, por isso, propõe equidade social entre as culturas, de modo que haja justiça social para os grupos sociais tidos como periféricos. Durante a oficina, também chamamos a atenção para o cuidado com o trabalho interculturalmente crítico na sala de aula. Ressaltamos que não basta levar o material e que, independentemente do conteúdo didático que tenhamos em mãos, é fundamental o cuidado com a abordagem. Isso porque, enquanto educadoras/es, não podemos ser ferramentas da manutenção de saberes unilaterais, isto é, verdades absolutas (ADICHIE, 2019). Por isso, recorreremos ao trabalho de Matos (2014), uma vez que a linguista aplicada afirma que o/a professor/a pode agir como um/a propagador/a de estereótipos culturais, se não abordar o conceito de interculturalidade crítica adequadamente em suas aulas.



Logo em seguida, a nível de teorizar, apresentamos a diferença entre colonialidade e colonialismo (MALDONADO-TORREZ, 2007). Assim, dialogamos sobre algumas colonialidades e suas formas de agir na modernidade-europeia: do poder, do saber, do ser, do gênero e da linguagem. Assim, com o objetivo de construir caminhos anticoloniais para o saber pedagógico das/os participantes, levamos o conceito de decolonialidade. Da mesma forma que fizemos com o primeiro conceito apresentado, interculturalidade crítica, perguntamos se eles/as conheciam o termo. De modo geral, as/os estudantes disseram que a decolonialidade é o contrário de colonialidade, ou seja, é pensar e fazer de maneira oposta aos posicionamentos de origem colonial. Vejamos: *“La decolonialidad es, entonces, la energía que no se deja manejar por la lógica de la colonialidad, ni se cree los cuentos de hadas de la retórica de la modernidad”* (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 27). De certo, as/os participantes tinham razão. Entretanto, como teorizar e levar esse saber para o âmbito pedagógico?

Assim, praticamos o conceito de suleamento, afinal, para que possamos construir uma trajetória decolonial é preciso ouvir as vozes do sul. Onde localizamos essas vozes? À margem da sociedade. Nas periferias do viver e do saber. São representadas por negros, indígenas, pobres, desempregados, ribeirinhos, LGBTQIAPN+, imigrantes, pessoas com deficiência, idosos, crianças, mulheres, dentre tantos outros grupos sociais que são tidos como marginalizados. Nesta oficina, recorreremos aos saberes do sul hispano-africano, como exemplo, para construir reflexões pedagógicas potencialmente decoloniais para a prática docente em língua espanhola.

### **Propostas pedagógicas**

A última parte da oficina refere-se à atividade prática que consistiu em separar as/os participantes em três grupos – dois grupos com três e um com quatro pessoas – e solicitar que lessem um texto e apresentassem, fazendo uso daquele material, uma

proposta de aula potencialmente decolonial. Disponibilizamos 30 minutos para que pudessem ler, dialogar entre as/os integrantes e desenvolver as ideias suleadoras. Ao delimitar os grupos, cada um ficou com um texto diferente: **Grupo 1:** Texto A – *Entrevista a la escritora feminista guineana Remei Sipi Mayo*<sup>3</sup>; **Grupo 2:** Texto B – *Guinea Ecuatorial: La Operación Limpieza pisotea los derechos humanos, no los delitos*<sup>4</sup>; **Grupo 3:** Texto C – *La negra*<sup>5</sup>.

O primeiro grupo, que ficou com o “texto A”, notou que por meio da entrevista a escritora guinéu-equatoriana Remei Sipi Mayo questionou a maneira estereotipada com que o povo africano é visto. Diante disso, ela ressalta que os livros didáticos, por exemplo, poderiam apresentar, além do contexto social negativo da África, os heróis e as heroínas que lutaram contra a escravização e liberdade do povo africano. Dentro dessa discussão, o grupo expôs que seria possível relacionar com a nossa cultura, isto é, apresentar pessoas afro-brasileiras que lutaram bravamente pela liberdade do povo negro, como Zumbi dos Palmares ou Maria Felipa.

Também observaram que as falas da escritora são de natureza feminista, como ela mesma se reconhece, e dão destaque à mulher africana no que tange à igualdade de gênero. Com esse conteúdo em mãos, o grupo relatou que, além de utilizar esse material para buscar desmistificar as concepções estereotipadas acerca dos povos africanos da Guiné Equatorial, conectariam a concepção estereotipada da mulher africana com a mulher nordestina brasileira. Diante disso, estabeleceram questionamentos que poderiam ser trabalhados no âmbito da educação linguística do espanhol, tais como: “toda mulher africana é extremamente pobre e desnutrida?”; “toda mulher nordestina é analfabeta?”; “toda

---

<sup>3</sup> Disponível em: <http://www.redeco.com.ar/masvoces/entrevistas/24155-entrevista-a-la-escritora-feminista-guineana-remei-sipi-mayo> Acesso em: 16 jul. 2023.

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www.amnesty.org/es/latest/news/2022/08/equatorial-guinea-cleaning-operation-tramples-on-human-rights-not-crime/> Acesso em: 16 jul. 2023.

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/la-negra-fragmento/> Acesso em: 16 jul. 2023.

mulher africana é uma mãe sofredora?"; "toda mulher nordestina trabalha na roça?". O objetivo é que a partir desses e outros questionamentos suleadores, as concepções estereotipadas fossem repensadas na aula de língua espanhola. As/os integrantes do grupo concluíram dizendo: "se as mulheres nordestinas do Brasil podem ser alfabetizadas, acadêmicas e exercer trabalhos além do âmbito familiar e rural, por que as mulheres africanas também não podem ser o que elas querem ser?".

Compreendemos que a proposta pedagógica desse grupo é de natureza diaspórica e, portanto, alinhadas com o pensamento decolonial. Houve um resgate e reflexão acerca das construções estereotipadas e preconceituosas sobre a mulher africana e mulher nordestina. Essa condução intercultural na aula de língua espanhola, de certo, propõe o perigo que existe em concebermos e padronizarmos, em função do eurocentrismo e suas colonialidades, uma história única sobre grupos sociais periféricos. Assim, é violento reduzir a diversidade cultural a uma história única, tal como propõe Adichie Chimamanda (2019).

O segundo grupo, que ficou com o "Texto B", apresentou uma notícia que expôs alguns dos atos contra os direitos humanos do atual governo da República da Guiné Equatorial. A abordagem suleadora com o material começaria pela leitura do título, dessa maneira, o grupo afirmou que perguntaria: "por que o título da notícia utiliza o termo 'limpeza'?"; "o que esse termo pressupõe sobre esses jovens?"; "eles estão sujos ou eles sujam a sociedade?". Seguindo com o estudo do corpo do texto, o grupo observou, também, que outros questionamentos poderiam ser feitos, tais como: "quem são essas pessoas jovens apresentadas pelo texto?"; "diante do contexto ditatorial e conservador da Guiné Equatorial, qual será o objetivo dessa operação?"; ou "coisas semelhantes acontecem por aqui no Brasil?".

A notícia afirmou que, pensando em resguardar a moral e os bons costumes, se tornou comum jovens serem detidos pela polícia guinéu-equatoriana e sofrerem torturas as quais, na maioria das vezes, os levam à morte. Em outras situações, as famílias não

chegam a saber o paradeiro e só conseguem a localização das/os jovens quando são contactadas para buscar os corpos. A notícia não apresenta justificativa para tal projeto de genocídio, o texto apenas informa que são pessoas jovens as quais geralmente andam em “bandos” – há denúncias contra a ausência de cumprimento dos direitos humanos na Guiné Equatorial com as mulheres e comunidade LGBTQIAPN+.

Diante disso, o grupo associou essa notícia com a violência que a polícia utiliza ao lidar com jovens negros no Brasil. Como proposta pedagógica, o grupo afirmou que usaria um material adicional sobre um caso semelhante que ocorreu, em 2022, no estado de Sergipe<sup>6</sup> – Genivaldo de Jesus Santos, de 38 anos, morreu após uma abordagem de Policiais Rodoviários Federais (PRF) no município de Umbaúba, no sul do estado de Sergipe, ao ser colocado no porta-malas de uma viatura da PRF com gases tóxicos e as portas fechadas. Assim, propuseram usar duas notícias, a do texto que entregamos e uma sobre o caso que ocorreu em Sergipe. Os dois primeiros grupos pensaram na aproximação entre o contexto social da Guiné Equatorial e do Brasil. Pensar nessas possibilidades constrói uma aproximação entre culturas e esse “estrangeirismo”, que remete ao estranho pode ser trabalhado no âmbito educacional. Isso é fundamental, afinal, partimos da interculturalidade crítica e não do multiculturalismo, isto é, o objetivo é que as/os participantes exercitassem o olhar para identificar injustiças sociais e propusessem equidade entre as/os envolvidas/os.

O último grupo, correspondente ao “Texto C”, apresentou a sua proposta com base no fragmento do conto de Trifonia Melibea Obono. A princípio, o grupo apresentou a temática central do seu material, assim como os outros grupos fizeram anteriormente. Em seguida, como iniciariam a aula com aquele conteúdo. As/os

---

<sup>6</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/se/sergipe/noticia/2022/10/15/morto-sufocado-por-prfs-veja-a-cronologia-do-caso-genivaldo-santos-em-sergipe.ghtml>. Acesso em: 16 jul. 2023.

integrantes disseram que trabalhariam por meio de uma atividade previamente elaborada onde as perguntas seriam direcionadas da seguinte maneira: “Como você interpreta o trecho que se refere ao cabelo crespo como de esponja?”; “Há relações explícitas de preconceitos nesse conto?”; “Quais significados transmitem o uso de determinados adjetivos nesse texto? E por que não são outros adjetivos?”, além de outras perguntas que direcionariam o corpo discente a refletir e questionar sobre como o racismo e a lesbofobia ferem e matam pessoas, uma vez que são as marcas preconceituosas que o grupo identificou na obra.

Cabe registrar que o racismo no “texto C” é explícito, pois a personagem principal, uma mulher guinéu-equatoriana, muda-se para a Espanha com o objetivo de estudar e, ao sair com um amigo branco espanhol, sofre racismo, visto que os amigos do rapaz a enxergam como alguém inferior para relacionar-se com ele. Diante desse material, conforme o grupo observou, é possível trabalhar diversas temáticas, sendo a questão racial a mais latente e que ocorre de maneira frequente, sustentada por concepções hierárquicas estabelecidas pelo colonialismo e refletidas na sociedade contemporânea por meio das colonialidades (QUIJANO, 2005).

Destacamos, por fim, que nesta oficina não houve um ensinar e aprender do ponto de vista tradicional, mas um intercâmbio de ideias entre estudantes e ministrantes. Durante toda a oficina, as pessoas que participaram interferiam, questionavam e, quando não se sentiam confortáveis para tal, eram convidadas a refletir por meio de questionamentos. Além disso, perguntas como: “você está compreendendo?”; “querem acrescentar algo?”; “você está de acordo com esse teórico?”; “como podemos ver isso na prática diária?” e outras, foram frequentemente realizadas. É partindo desse pressuposto que visualizamos uma educação da língua espanhola potencialmente decolonial, na qual a/o docente se retira do centro do saber e a/o estudante exerce uma função pensante e atuante.

## Últimas palavras

Neste capítulo, apresentamos um relato de experiências sobre a oficina “*Acercándose a Guinea Ecuatorial: perspectivas decoloniais*”, realizada na Universidade Federal de Sergipe e que teve como objetivo aproximar as e os participantes do contexto hispano-africano da Guiné Equatorial por meio de saberes decoloniais, além de conhecer ferramentas epistemológicas para a práxis pedagógica pós-crítica (interculturalidade crítica, decolonialidade e suleamento); repensar a docência em espanhol de modo transgressor e indisciplinar e sulear materiais para adaptação didática na educação linguística e/ou literária do espanhol.

Realizamos uma oficina que perpassou pela teoria dos estudos decoloniais até reflexões de possíveis práticas pedagógicas no âmbito da educação linguística do espanhol. Por meio das apresentações dos grupos, percebemos que o objetivo desse encontro foi alcançado e notamos isso com base nas reflexões pedagógicas construídas no final da oficina, uma vez que contemplaram criticamente discussões como racismo, xenofobia, sexismo, machismo e outras.

Nesse espaço, foi possível contemplar propostas pedagógicas potencialmente decoloniais e a relação entre elas e as concepções teóricas estudadas no começo da oficina. Destacamos e reconhecemos que trabalhar com materiais que tocam em diversas temáticas sociais, as quais precisam ser repensadas, é um desafio possível e visualizamos isso nos diálogos construídos durante a oficina. Esperamos, assim, que esse relato de experiência inspire novas práticas, como propõe este livro, de maneira que múltiplos saberes e histórias, como os da Guiné Equatorial, sejam visibilizados nas aulas de espanhol em nosso país.

## Referências

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- BOLEKÁ, Justo Bolekia. Panorama de la literatura en español en Guinea Ecuatorial. In: MOLINA, César Antonio. (org.) **El Español en el Mundo**: anuario del Instituto Cervantes, 2005, p. 1-7.
- FANON, Fanon. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Editora UFBA, 2008.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la Universidad: La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GOSFROGUEL, Ramón. (Comp.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO/Siglo del Hombre, 2007. p. 79-91.
- HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 103-133.
- LANDULFO, Cristiane. Currículo e decolonialidade. In: LANDULFO, Cristiane e MATOS Doris (Org.) **Suleando Conceitos em Linguagens**. São Paulo, 2022.
- MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Decolonialidade e currículo: Repensando práticas. In: MENDONÇA E SILVA, Cleidimar Aparecida (org.). **América Latina e língua espanhola**: discussões decoloniais. Campinas/SP: Pontes Editores, 2020. p. 93-115.
- MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Formação Intercultural de Professores de Espanhol e Materiais Didáticos. Abehache: **Revista da Associação Brasileira de Hispanistas**, v. 1, p. 165-185, 2014.
- MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167

- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma Linguística Aplicada Mestiça e Ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006. p. 13-42.
- NDONGO BIDYOGO, Donato. **Historia y tragedia de Guinea Ecuatorial**. Madrid, Espanha: Editorial Cambio, 1977.
- NGOM, Mbaré. Literatura africana de expresión castellana: la creación literaria en Guinea Ecuatorial. **Revista Hispania**, Estados Unidos, 1993. v. 76, n. 3, p. 410-418.
- QUEIROZ, Amarino Oliveira de. **As inscrituras do verbo: dizibilidades performáticas da palavra poética africana**. 2007. p. 312. Tese (Doutorado em teoria da literatura) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Letras (PG Letras), Recife, 2007.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LAN-DER, Edgardo. (org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277.
- SILVA JUNIOR, Antônio Carlos.; MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Linguística Aplicada e o SUElear: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. **Revista Interdisciplinar Sulear**. v. 2, n. 2, p. 101-116. set. 2019.
- SOUZA, Joseane Silva. O lugar das identidades negras no livro didático de espanhol. In: Barros, C. S. et al. (Orgs.) **O livro didático de espanhol na escola brasileira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 269-279.
- WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. Seminario Intercultural y Educación Intercultural. La Paz, 9-11 de marzo de 2009.
- WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: \_\_\_\_\_. (org.) **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Abya Yala, 2013. p. 23-68.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Identidade**



**e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 7-72.

# MACONDO UERJIANO: NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E DE INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA

Keren Betsabe González Rodríguez

Creemos que las condiciones están dadas como nunca para el cambio social, y que la educación será su órgano maestro. Una educación desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma (GARCÍA MÁRQUEZ, 1996, p. 28).

## Introdução

Neste capítulo, relato minha experiência atuando como coordenadora do projeto de extensão “MACONDO UERJIANO: núcleo de educação intercultural e de integração latino-americana”, vinculado ao Instituto de Letras – Setor de Espanhol / Departamento de Letras Neolatinas – da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Esse projeto constitui um território sem fronteiras que promove a pluralidade linguística, cognitiva e sociocultural, bem como a educação intercultural e a integração latino-americana.

Em MACONDO UERJIANO, eu adoto uma abordagem teórico-metodológica interdisciplinar. Sendo assim, as pesquisas e as atividades extensionistas voltadas para a educação plurilinguística e intercultural são fundamentadas em estudos linguísticos baseados no uso (GOLDBERG, 1995, 2006; BYBEE, 2010, 2013; LANGACKER 1987a, 2008), os quais são articulados com a Linguística Cultural (SHARIFAN, 2017), com a perspectiva sociohistórica e dialógica (interacional) da linguagem (BAKHTIN, 2008 [1979]) e com a abordagem sociocognitiva do discurso e do

contexto (VAN DIJK, 2019, 2018, 2020). No que tange às ações político-pedagógicas, lanço mão da proposta freiriana (FREIRE, 1989; 2011a, b; 2013) e da perspectiva intercultural crítica e (des)decolonial (GARCÍA LINERA; MIGNOLO; WALSH, 2006; WALSH, 2009; 2010; 2017a, b).

O escopo deste capítulo se centra na proposta político-pedagógica de MACONDO UERJIANO. Na próxima seção, descrevo, brevemente, a trajetória histórica do projeto e da primeira unidade escolar intercultural Brasil-Colômbia – CIEP 309 Zuzu Angel Brasil-Colômbia (BRACOL). Para além disso, exponho algumas das motivações que me levaram a idealizar esses projetos político-pedagógicos e a colaborar com a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) na implementação do BRACOL. Na seção II, problematizo o conceito de “interculturalidade” e defendo a ideia de promover, por meio do MACONDO UERJIANO e do BRACOL, uma educação intercultural crítica e (des)decolonial latino-americana. Por último, apresento as considerações finais.

### **Macondo Uerjiano: um território sem fronteiras**

Ao longo da história, têm sido idealizados e implementados projetos que visam à integração da América Latina. Dentre eles, estão as propostas de Simón Bolívar, de José Martí e de Che Guevara, os quais objetivavam constituir uma unidade política, sociocultural e econômica latino-americana. Ademais, nas últimas décadas, os povos originários têm promovido movimentos de autodeterminação, com o intuito de resgatar e preservar a pluralidade linguística e sociocultural das Américas. Nesse sentido, os povos indígenas têm adotado a expressão *Abya Yala* para se referir aos diferentes territórios que conformam o continente americano (DEL POPOLO, 2017). Aliada aos povos originários está a *Articulación Regional Afrodescendiente de las Américas* (ARAAC) – uma rede de movimentos socioculturais e políticos que luta pela reparação histórica, de modo a garantir os

direitos humanos dos afrodescendentes (CAMPOALEGRE SEPTIEN, 2018).

Nos projetos de integração, o Brasil tem um papel importante. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 4º, parágrafo único, expressa que “a República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações” (BRASIL, 1988). Indo ao encontro desse princípio, o Brasil faz parte de distintos organismos internacionais, tais como o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), a Corte Interamericana de Direitos Humanos (Corte IDH), a Confederação Sul-Americana de Futebol (CONMEBOL), entre outras instituições públicas e privadas. Além disso, muitas instituições de ensino brasileiras desenvolvem projetos que promovem a integração latino-americana. Nesse contexto, os cursos de Letras Espanhol e de Letras Português-Espanhol, bem como as instituições de ensino básico que ofertam a disciplina de língua espanhola têm um papel relevante não só no projeto de integração latino-americana, mas também na promoção de uma educação intercultural.

No Rio de Janeiro, por exemplo, desde 2014, por intermédio da SEEDUC-RJ, o Estado tem estabelecido acordos de cooperação com consulados de vários países, com universidades públicas e com outras instituições, a fim de implementar unidades escolares interculturais no território estadual. Até o momento, foram implementados 12 colégios interculturais com o itinerário linguagens – línguas, com um viés hispano-brasileiro e latino-americano (ver quadro 1).

Quadro 1: Unidades escolares interculturais do Estado do Rio de Janeiro com um viés hispano-Brasileiro e latino-americano

	<b>Escolas interculturais com itinerário linguagens - línguas</b>	<b>País</b>	<b>Parceiros</b>	<b>Município</b>	<b>Ano de implementação-</b>
1	CE Armando Dias Brasil-Argentina	Argentina	Consulado da Argentina	Japeri	2023
2	CE João Cardoso Brasil-Argentina	Argentina	Consulado da Argentina	Nilópolis	2023
3	CIEP 309 Zuzu Angel Brasil-Colômbia	Colômbia	UERJ	São Gonçalo	2023
4	CIEP 260 José Barbosa Porto Brasil-Chile	Chile	Consulado do Chile	Magé	2023
5	CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto	Espanha	Ministério de Educação, Cultura e Esporte da Espanha/Embaixada da Espanha	Rio de Janeiro	2014
6	CE Brigadeiro Castrioto Brasil – Espanha	Espanha	Embaixada da Espanha	Niterói	2024
7	CE Guilherme Briggs Brasil – Espanha	Espanha	Embaixada da Espanha	Niterói	2024
8	CIEP 413 Adão Pereira Nunes Intercultural Brasil-México	México	Consulado do México	São Gonçalo	2020
9	CIEP 370 Professor Sylvio Ginecco de	México	Consulado do México	Duque de Caxias	2023

	Carvalho Brasil-México				
10	CE Antônio de Jesus Gomes - Brasil-México	México	Consulado do México	Vassouras	2024
11	CIEP 251 Dona Maria Portugal - Brasil- Paraguai	Paraguai	Consulado do Paraguai	Niterói	2024
12	CE Jardim Marilice Brasil- Uruguai	Uruguai	Consulado do Uruguai/ ANEP	Nova Iguaçu	2023

Fonte: SEEDUC-RJ, 2024.

Inspirada nas políticas públicas de integração hispano-brasileira e latino-americana, no final de 2021, eu propus à SEEDUC-RJ a implementação de um colégio intercultural Brasil-Colômbia. Essa instituição abraçou a ideia e, desde então, atuamos em parceria para concretizar esse projeto. Em 2022, submeti ao Departamento de Extensão (DEPEXT) da UERJ o projeto intitulado “MACONDO UERJIANO: núcleo de educação intercultural e de integração latino-americana”. O projeto de extensão foi aprovado em 2023, no mesmo ano em que a SEEDUC-RJ transformou o CIEP 309 Zuzu Angel – localizado no bairro Arsenal, no município de São Gonçalo – na primeira unidade escolar intercultural Brasil-Colômbia do estado do Rio de Janeiro.

Tanto o projeto de extensão MACONDO UERJIANO, quanto o BRACOL configuram políticas públicas que promovem uma educação intercultural e uma integração hispano-brasileira e latino-americana. Esses projetos começaram a ser germinados em 2018, quando lecionava espanhol no Instituto de Pesquisa e Ensino de Línguas (IPEL) da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Nessa ocasião, tive a oportunidade de ter Claudionei Abreu da Silva Júnior como aluno. Na época, ele comentou que cursava o Ensino Médio no então CIEP 309 Zuzu

Angel e que gostaria que seu colégio fosse transformado em uma escola intercultural.

Durante o ano 2019, em diversas ocasiões, a direção e o grêmio estudantil do CIEP 309 Zuzu Angel se reuniram com a SEEDUC-RJ e com o Consulado do Equador para tratar da possibilidade de transformar esse colégio em uma unidade escolar intercultural Brasil-Ecuador (SILVA, 2019, n.p). No mesmo ano, eu convidei Claudinei para apresentar esse projeto, no I Encontro Interinstitucional do Movimento #espanholfica no Rio de Janeiro, realizado no dia 25 de setembro de 2019, na UERJ.

Em 2020, em virtude da pandemia de COVID-19, o Consulado do Equador desistiu do projeto de implementação da primeira unidade escolar intercultural Brasil-Ecuador. Apesar disso, o município de São Gonçalo não deixou de ser contemplado com um colégio intercultural. Nesse mesmo ano, a SEEDUC-RJ, em parceria com o Consulado do México, implementou o primeiro colégio intercultural Brasil-México no CIEP 413 Adão Pereira Nunes, localizado no bairro Neves.

A concretização desse projeto me motivou ainda mais a idealizar e a cooperar com a SEEDUC-RJ na implementação de uma escola intercultural Brasil-Colômbia. A proposta dos colégios interculturais, em certa medida, dialoga com as experiências plurilinguísticas e pluri e interculturais que vivenciei ao longo da minha vida. Eu nasci na Colômbia, sou filha de pai colombiano e de mãe mexicana. Moro no Brasil desde meus onze anos de idade. Portanto, minha identidade sociocultural é colombo-mexicana e brasileira. Em virtude disso e por ter estudado em diferentes instituições públicas colombianas e brasileiras, tive a oportunidade de conhecer a pluralidade linguística, cognitiva e sociocultural desses países latino-americanos. Por conseguinte, pude construir relações interculturais com pessoas cujas experiências e realidades são plurais.

Ao tomar ciência do projeto das Escolas Interculturais promovido pelo Estado do Rio de Janeiro, vislumbrei a possibilidade de criar um território sem fronteiras, de modo a contribuir para o

desenvolvimento de uma educação intercultural e de uma integração latino-americana. Então, nasceu o projeto de extensão MACONDO UERJIANO, nome inspirado no espaço ficcional de *Cien Años de Soledad* (2001 [1967]). Esse território imaginário, criado por Gabriel García Márquez, configura uma metáfora não só da Colômbia, mas também da América Latina. Macondo constitui um dos territórios literários do realismo-maravilhoso (CHIAMPI, 2008; GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, 2012) onde é representada a pluralidade e a interculturalidade que permeiam *Las Venas Abiertas de América Latina* (GALEANO, 2004 [1971]).

### **Educação intercultural crítica e (des)decolonial latino-americana**

Considero que, assim como o movimento Fica Espanhol<sup>1</sup>, o projeto de extensão MACONDO UERJIANO e o colégio intercultural BRACOL configuram modos de gritar e semear nas frestas dos muros das escolas, das universidades, da sociedade e do Estado (WALSH, 2017a, b). São espaços (des)decoloniais e sem fronteiras, os quais promovem uma educação intercultural e uma integração hispano-brasileira e latino-americana. Esses projetos são políticas públicas que in-surgem, re-existem e re-vivem (WALSH, 2009) em um momento em que vigora a lei nº 13.415 de 2017, a qual alterou a lei nº 9.394 de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – e revogou a lei nº 11.161 de 2005. Esta lei determinava a obrigatoriedade da oferta do espanhol no Ensino Médio e facultava a oferta no Ensino Fundamental. Não obstante, com a lei nº 13.415 de 2017, a oferta da língua espanhola foi excluída do Ensino Fundamental – “no currículo do ensino fundamental, a

---

<sup>1</sup> O movimento “Fica Espanhol” reivindica a oferta da língua espanhola como disciplina obrigatória no Ensino Médio. A mobilização surgiu no Rio Grande do Sul, em resposta à Medida Provisória 746 publicada em 2016, durante o governo Temer. Essa Medida Provisória, no art. 13, expressava a revogação da lei nº 11.161 de 2005. Em 2017, essa Medida Provisória foi transformada na lei nº 13.415 e, desde então, a oferta do espanhol no Ensino Médio é facultativa.



partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa” (BRASIL, 1996, art. 26, § 5º) – e passou a ser opcional no Ensino Médio:

Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 1996, art. 35-A, § 4º).

A alteração do artigo 26, § 5º e do artigo 35-A, § 4º da LDB, bem como a revogação da lei nº 11.161 de 2005 vão de encontro à determinação da Constituição Federal de 1988, explicitada no artigo 4º, parágrafo único. Portanto, essas medidas constituem um retrocesso no que tange às políticas públicas de integração latino-americana e na promoção de uma educação plurisociocultural, intersociocultural e plurilingüística.

Diferentemente da lei nº 13.415 de 2017 e da LDB alterada, Constituição Estadual do Rio de Janeiro de 1989 coaduna com a Constituição Federal (1988). Assim, no artigo 317, § 3º, a Constituição Estadual expressa o seguinte:

§ 3º - A língua espanhola passa a constar do núcleo obrigatório de disciplinas de todas as séries do 2º grau da rede estadual de ensino, tendo em vista, primordialmente, o que estabelece a Constituição da República em seu artigo 4º, parágrafo único (RIO DE JANEIRO, 1989, art. 317, § 3º).

Levando em conta o disposto na Constituição Estadual (1989), o Estado do Rio de Janeiro, por meio da SEEDUC-RJ, tem implementado a oferta da língua espanhola na rede estadual de ensino. Para além disso, como mencionamos na seção I, desde 2014, em parceria com instituições públicas e privadas, nacionais e internacionais, a SEEDUC-RJ vem instituindo unidades escolares interculturais. O Estado do Rio de Janeiro, atualmente, conta com 12 colégios interculturais com itinerário linguagens – línguas, com um viés hispano-brasileiro e latino-americano (ver quadro 1).

Para desenvolver as políticas públicas de promoção de uma educação intercultural, em 2016, a SEEDUC-RJ publicou a Resolução SEEDUC nº 5424, mediante a qual determina o seguinte:

Art. 6º- O Programa de Educação Integral, em sua vertente Dupla Escola, será implementado no Ensino Médio da rede estadual pública de ensino, compreendendo as dimensões: Intercultural e Profissionalizante.

Art. 7º - Na dimensão Intercultural, o percurso formativo oferta ao estudante o intercâmbio cultural e a proficiência na língua estrangeira, valorizando a interculturalidade, potencializando a aprendizagem cognitiva e o desenvolvimento do protagonismo juvenil (RIO DE JANEIRO, 2016, art. 6 e 7).

Nessa resolução não há uma definição acerca do conceito de “interculturalidade”. Contudo, em cumprimento à LDB (1996) – alterada pela lei nº 13.415 de 2017 – a SEEDUC-RJ adotou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018. Nesse documento, o termo “interculturalidade” aparece associado a outros dois conceitos – “pluriétnicidade” e “plurilinguismo”. No que se refere ao componente curricular Arte do Ensino Fundamental, a BNCC assinala que:

O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas (BRASIL, 2018, p. 193).

Esse fragmento coaduna com a proposta do componente curricular Língua Inglesa do Ensino Fundamental, o qual defende uma educação linguística intercultural, pois essa proposta permite reconhecer e respeitar a pluralidade sociocultural e plurilinguística. Para além disso, possibilita compreender como as diferenças são produzidas nas diversas interações sociocomunicativas. Portanto, uma educação linguística que adota uma perspectiva intercultural favorece a formação de cidadãos críticos conscientes das distintas formas de interpretar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmos (BRASIL, 2018, p. 242). Nesse sentido, a

educação linguística intercultural descrita no componente curricular Língua Inglesa dialoga, em certa medida, com a política-pedagógica freiriana (FREIRE, 1989; 2011a, b; 2013) que defende um processo de ensino-aprendizagem que promova a criticidade e a autonomia dos estudantes<sup>2</sup>.

Freire (2011, p. 113) considera que a criticidade implica compreender que as relações entre os seres humanos e o mundo se efetuem para além do espaço físico. Essas interações também se realizam nos espaços histórico e cultural:

Para os seres humanos, o aqui e o ali envolvem sempre um agora, um antes e um depois. Desta forma, as relações entre os seres humanos e o mundo são em si históricas, como históricos são os seres humanos, que não apenas fazem a história em que se fazem mas, consequentemente, contam a história deste mútuo fazer (FREIRE, 2011, p. 113).

Desde o ponto de vista freiriano (FREIRE, 2011, p. 108,141), a interculturalidade é compreendida de maneira crítica, dado que as interações socioculturais, históricas e discursivas são analisadas levando em consideração as condições materiais onde são produzidas. No que diz respeito à “interculturalidade”, Walsh (2010, p. 76,77) assinala que, na América Latina, o uso desse termo varia conforme o contexto e os interesses sociopolíticos. Em virtude disso, a intelectual aponta para três modos distintos de compreender esse conceito.

A perspectiva relacional entende “interculturalidade” em seu sentido mais genérico – “contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad” (WALSH, 2010, p. 77). De acordo com a

---

<sup>2</sup> Vale ressaltar que, apesar disso, a imposição do Inglês como língua obrigatória, em detrimento de uma política que atribuía às comunidades escolares a escolha da língua estrangeira a ser estudada, sinaliza um movimento de retrocesso, por meio da promoção de uma política curricular monolíngue e voltada à formação de mão de obra para o mercado de trabalho, contrastando com a perspectiva freireana.

estudiosa, a concepção relacional de “intenculturalidade” não leva em conta ou minimiza as tensões e os conflitos que surgem a partir do encontro entre os diferentes.

Por outro lado, a perspectiva funcional considera que o contato e o intercâmbio cultural ocorrem mediante o diálogo, a convivência e a tolerância. De acordo com Walsh (2010, p.77,78), essa abordagem promove o reconhecimento da diversidade e das diferenças culturais, sem alterar nem questionar o *status quo*. Portanto, a perspectiva funcional propõe um entendimento do conceito de “intenculturalidade” sem considerar as assimetrias e desigualdades socioculturais dos territórios latino-americanos.

Contrariando as perspectivas relacional e funcional, Walsh (2010, p. 78) argumenta que o termo “intenculturalidade” não pode ser compreendido, apenas, a partir da diversidade e da diferença. A intelectual considera fundamental entender a “intenculturalidade” por um viés crítico, por meio do qual seja possível problematizar e (des)decolonizar a estrutura sociocultural e político-econômica da América Latina:

La tercera perspectiva -la que asumimos aquí- es la de la interculturalidad crítica. Con esta perspectiva, no partimos del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural-colonial-racial. Es decir, de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blanqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores. Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad-, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntarla requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas (WALSH, 2010, p. 78).

Nesse sentido, Walsh (2010, p. 78) estabelece uma interlocução com a proposta política-pedagógica freiriana (FREIRE, 2011, p.108,141), a qual visa promover a criticidade das relações socioculturais e do ser humano com o mundo, bem como as

condições materiais onde essas interações são produzidas. Sendo assim, desenvolver uma educação intercultural latino-americana requer criticidade no que diz respeito aos processos de dominação impostos pelo sistema capitalista desde a colonização.

Dessa forma, será possível propiciar a (des)decolonização do sistema capitalista-moderno-colonial-antropocentricoracista-heteropatriarcal (cf. GARCÍA LINERA; MIGNOLO; WALSH, 2003; WALSH, 2009; 2010; 2017a, b). Uma educação intercultural precisa iniciar desde e pelas fissuras do sistema (WALSH, 2017a, b). Para isso, é necessário promover a autonomia dos discentes, de modo a contribuir para o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica (cf. FREIRE, 2011). Por conseguinte, eles se tornarão conscientes da realidade histórica, político-econômica, sociocultural e discursiva, principalmente, do Brasil e da América Latina.

### **MACONDO UERJIANO E BRACOL: *apuestas (des)de in-surgir, re-existir y re-vivir***

MACONDO UERJIANO e BRACOL são políticas-pedagógicas interculturais críticas e (des)decoloniais geradas nas frestas de uma estrutura educativa precarizada e oprimida pelo sistema capitalista-moderno-colonial-antropocentricoracista-heteropatriarcal. Portanto, esses projetos são apuestas (des)de in-surgir, re-existir y re-vivir (WALSH, 2009).

Desde a implementação desses projetos, estamos trabalhando na promoção de uma educação intercultural crítica e uma integração latino-americana. O intercâmbio de experiências político-pedagógicas entre a MACONDO UERJIANO e o BRACOL tem gerado um impacto social bastante significativo, principalmente no colégio, o qual está localizado em Arsenal, na periferia de São Gonçalo. Os(as) docentes relataram que os(as) alunos(as) do BRACOL apresentam muitas carências educativas, econômicas, sociais e afetivas. Entretanto, os(as) professores da escola e eu, estamos cooperando para diminuir essas carências, propondo ementas e atividades político-pedagógicas que visem à valorização

das identidades de grupos latino-americanos marginalizados e invisibilizados historicamente.

A partir de uma educação intercultural crítica e (des)decolonial, estamos construindo um território sem fronteira, possibilitando aos(as) discentes do BRACOL conhecer a pluralidade linguística e sociocultural da Colômbia e de outros países hispano-americanos. Esse trabalho é desenvolvido por meio de associações com a realidade do Brasil. Desse modo, os estudantes aprendem a reconhecer sua identidade brasileira como integrante da identidade latino-americana.

Durante as reuniões e as visitas ao BRACOL, percebo o empenho da direção, dos(as) professores, dos(as) alunos(as) e da comunidade escolar em geral na realização de práticas educativas interculturais colombo-brasileiras. Em 21 de setembro de 2023, tive a oportunidade de participar da primeira *Feria de las flores* do BRACOL. Esse evento foi uma adaptação da *Feria de las flores* de Medellín, que costuma acontecer no final de julho e no início de agosto. Essa festividade celebra a biodiversidade da fauna e da flora colombianas, especialmente, aquelas nativas de Medellín e de outras cidades do estado Antioquia. Além disso, o evento rememora e ressignifica o trabalho dos “silleteiros” – camponeses e indígenas que carregavam “sillas” ou “silletas” em suas costas. Essas cadeiras eram usadas pelos “silleteiros” para transportar pessoas, alimentos e/ou mercadorias (ARANGO BEDOYA, 2023). Atualmente, os “silleteiros” configuram um símbolo cultural colombiano, pois são os responsáveis por carregar as “silletas de flores” no desfile da *Feria de las flores*.

Dentre os projetos interculturais apresentados na *Feria de las flores* do BRACOL, destaco o *Desfile dos “silleteiros” literários* e a exposição *Boterizando* – atividades organizadas, respectivamente, pela professora de Língua Portuguesa e de Literatura, Vanessa Estrela, e pela professora de Arte, Débora Cavalcante. No *Desfile dos “silleteiros” literários*, os(as) alunos(as) (“silleteiros”) expuseram “silletas” com figuras floridas que representavam diferentes estilos literários (imagem 1). Na amostra *Boterizando* (imagem 2), os

estudantes apresentaram suas produções artísticas inspiradas nas obras do pintor e escultor colombiano, Fernando Botero.

Imagem 1: “Silletas” literárias



Fonte: acervo da autora.

Imagem 2: Boterizando



Fonte: acervo da autora.

## Considerações finais

A *Feria de las flores* do BRACOL foi um evento muito simbólico na história do colégio, de MACONDO UERJIANO e na minha história pessoal. Nessa festividade, pude contemplar o florescimento de dois projetos semeados nas fissuras de fronteiras temporais e espaciais. O trabalho realizado pelos(as) professores e pelos(as) alunos me possibilitou revisitar minha terra natal, Colômbia, e as escolas públicas colombianas e brasileiras, nas quais tive oportunidade de estudar. Os abraços recebidos das crianças do BRACOL me permitiram relembrar o meu primeiro dia em uma escola municipal do Rio de Janeiro.

Nessa ocasião, tive meu primeiro contato com uma educação intercultural acolhedora e afetuosa no Brasil. Durante toda minha trajetória escolar e universitária, pude vivenciar essa experiência educativa. Minha família, amigos(as), colegas de turma e

professores(as) seguraram minhas mãos e me apoiaram durante todo meu processo de aprendizagem. Portanto, acredito que a educação intercultural, além de crítica e (des)decolonial, necessita ser acolhedora e afetuosa. Desse modo, as escolas e as universidades constituirão espaços de formação de seres humanos críticos e conscientes da pluralidade do mundo.

## Referências

ARANGO BEDOYA, C. **Historia de los silleteros: orígenes, tradición y evolución.** Secretaría de Comunicaciones; Secretaría de Cultura Ciudadana, Medellín, 18 de julho de 2023. Disponível em: <https://www.medellin.gov.co/es/sala-de-prensa/noticias/historia-de-los-silleteros-origenes-tradicion-y-evolucion/>. Acesso em: 27 de abril de 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 27 de abril de 2024.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 27 de abril de 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 27 de abril de 2024.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_at\\_02004-2006/2005/lei/l11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_at_02004-2006/2005/lei/l11161.htm). Acesso em: 27 de abril de 2024.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Dispõe sobre alterações no Ensino Médio. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**,



2017 Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art22](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art22). Acesso em: 27 de abril de 2024. BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Dispõe sobre alterações no Ensino Médio. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm). Acesso em: 27 de abril de 2024.

BYBEE, J. **Language, usage and cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

BYBEE, J. Usage-based Theory and Exemplar Representations of Constructions. *In*: HOFFMANN, T; TROUSDALE, G. (Eds.). **The Oxford Handbook of Construction Grammar**. Oxford: Oxford University Press, 2013, p.49-69.

CAMPOALEGRE SEPTIEN, R. (org.). **Afrodescendências: Voces En Resistencia**. Buenos Aires: CLACSO, 2018. Disponível em: [https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/libro\\_detalle.php?id\\_libro=1429&pageNum\\_rs\\_libros=1&totalRows\\_rs\\_libros=1343](https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/libro_detalle.php?id_libro=1429&pageNum_rs_libros=1&totalRows_rs_libros=1343). Acesso em: 27 de abril de 2024.

CHIAMPÌ, I. **O realismo maravilhoso: forma e ideologia no romance hispano-americano**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

DEL POPOLO, F. (ed.). **Los pueblos indígenas en América (Abya Yala): Desafíos para la igualdad en la diversidad**. Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2017. Disponível em: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/43187-pueblos-indigenas-america-abya-yala-desafios-la-igualdad-la-diversidad#:~:text=Conlleva%2C%20adem%C3%A1s%2C%20garantizar%20el%20igual,las%20agendas%20nacionales%20e%20internacionales>. Acesso em: 27 de abril de 2024.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GALEANO, E. **Las Venas Abiertas de América Latina**. Buenos Aires; México D.F.: Siglo XXI, 2004 [1971].

GARCÍA LINERA, A.; MIGNOLO, W.; WALSH, C. **Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Del Signo. 2006.

GARCÍA MÁRQUEZ, G. **Cien años de soledad**. Madrid: Cátedra, 2001 [1967].

. **Cien años de soledad**. Madrid: Cátedra,. Proclama: por un país al alcance de los niños. *In*: COLOMBIA. **Colombia: al filo de la oportunidad**. Misión ciencia, educación y desarrollo. Bogotá: Colciencias, Tercer Mundo Editores, Consejería Presidencial para el Desarrollo Institucional, Informe de la Misión de Sabios informes conjuntos, tomo I, 1996 [1995], p. 24-29. Disponível em: [https://cecep.edu.co/vd/bienestar\\_conocimientos/colombia\\_filo\\_de\\_la\\_oportunidad.pdf](https://cecep.edu.co/vd/bienestar_conocimientos/colombia_filo_de_la_oportunidad.pdf). Acesso em: 27 de abril de 2024.

GOLDBERG, A. **A construction grammar approach to argument structure**. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

GOLDBERG, A. **Construction at work: the nature of generalization in language**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, K. B. **As configurações de Macondo em “La hojarasca” de Gabriel**. Niterói, 2012, 72 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Literatura) – Programa de Pós-graduação em Estudos de Literatura, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/8855>. Acesso em: 02 de jul. de 2022.

LANGACKER, R. **Foundations of Cognitive Grammar: Theoretical prerequisites**. Stanford: Stanford University Press, vol. I, 1987.

LANGACKER, R. **Cognitive Grammar: a Basic Introduction**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

RIO DE JANEIRO. Constituição Estadual do Rio de Janeiro de 1989. Rio de Janeiro: **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, 1989. <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/70450?show=full>. Acesso em: 27 de abril de 2024.

RIO DE JANEIRO. Resolução SEEDUC nº 5424 de 02 de maio de 2016. Dispõe sobre a implementação do programa de educação integral, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, 2016. Disponível em: [https://intranet.mprj.mp.br/documents/112957/15506385/RESOLUCAO\\_SEEDUC\\_N\\_5424\\_DE\\_02\\_DE\\_MAIO\\_DE\\_2016.pdf](https://intranet.mprj.mp.br/documents/112957/15506385/RESOLUCAO_SEEDUC_N_5424_DE_02_DE_MAIO_DE_2016.pdf). Acesso em: 27 de abril de 2024.

SILVA, C. A. da. **História do CIEP Zuzu Angel**. Rio de Janeiro: Letras e Versos, 2019.

SHARIFIAN, F. **Cultural Linguistics**. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2017.

VAN DIJK, T. A. **Discurso y conocimiento: una aproximación sociocognitiva**. Trad. Flavia Limone Reina. Barcelona: Gedisa, 2016.

VAN DIJK, T. **Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva**. Trad. Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2020 [2011].

VAN DIJK, T. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2018 [2008].

WALSH, C.. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In. VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. (orgs.). **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010, p. 75-96. Disponível em: <https://medhc16.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/06/interculturalidad-crc2a1tica-y-educaciac2a6n-intercultural1.pdf>. Acesso em: 27 de abril de 2024.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de in-surgir, re-existir e re-vivir. In: MEDINA, P. (Org.). **Educación intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas**. México: Plaza y Valdés, 2009, 1-29. Disponível em: <https://redinterculturalidad.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/02/interculturalidad-crc3adtica-y-pedagogc3ada-decolonial-walsh.pdf>. Acesso em: 27 de abril de 2024.

WALSH, C. (ed.) **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Abya-Yala, Tomo I e II, 2017a. Disponível em: <https://ayalaboratorio.com/2023/04/28/>

catherine-walsh-pedagogias-decoloniales-praticas-insurgentes-de-resistir-reexistir-e-reviver/. Acesso em: 27 de abril de 2024.

WALSH, C. ¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya-Yala. *In*: Garcia Diniz, Alai., et. al. (orgs.). **Poéticas e políticas da linguagem em vias de descolonização**. Pedro & João Editores: São Carlos, 2017b, p. 19-53. Disponível em: <https://catherine-walsh.blogspot.com/2017/10/interculturalidad-y-decolonialidad.html>. Acesso em: 27 de abril de 2024.



# HORIZONTES NO ENSINO DE ESPANHOL NA ÁSIA POR UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL CRÍTICA

Luiza de Freitas dos Santos  
Viviane Conceição Antunes

## **Introdução**

A presente pesquisa busca trazer novas reflexões sobre a situação do ensino de Espanhol na Ásia. Por questões estatísticas, como falta de informações mais detalhadas sobre o Espanhol em alguns países, e por ser imprescindível que se desenvolvesse um estudo minucioso, optou-se por escolher quatro países para serem analisados neste trabalho, a saber: China, Coreia do Sul, Filipinas e Japão.

Através de atividades realizadas ao longo do curso de graduação Letras – Português/Espanhol/Literaturas do Instituto Multidisciplinar (IM) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) que tinham como proposta incentivar o pensamento crítico dos estudantes sobre a Língua Espanhola no mundo e do interesse pessoal da licenciada, decidiu-se desenvolver essa pesquisa para que haja maior visibilidade sobre a presença do Espanhol no continente asiático. É importante destacar que essa investigação foi realizada em um momento pós-pandêmico, no qual as aulas presenciais retornaram com o ensino de Espanhol não sendo mais obrigatório nas escolas brasileiras. Por isso, pensando na situação atual do ensino de Língua Espanhola no Brasil, acreditamos ser importante a divulgação desse trabalho.

Este trabalho se fundamenta nos estudos do interculturalismo crítico, pois busca, através do ensino de Espanhol como Língua Estrangeira, desenvolver o diálogo e a troca entre as diferentes formas de ser e de saber, de maneira que apenas conhecer e tolerar

o diferente não é o suficiente. É preciso compreender a diversidade em seu sentido mais amplo, valorizá-la e destituir desigualdades e violências (WALSH, 2005; 2013). Além disso, o trabalho se ancora no levantamento de investigações sobre o ensino de Espanhol na Ásia, ao pautar-se na possibilidade de apresentar perspectivas de ampliação do tema em um curso de Letras – Português/Espanhol/Literaturas.

Nas últimas décadas, houve o aumento do interesse pela Língua Espanhola nos países asiáticos China, Coreia do Sul e Japão. Observou-se, por meio de estudos sobre o tema, que esse interesse influencia na economia, na educação, na cultura e no mercado de trabalho desses países. Dessa forma, sabendo que Filipinas possui influência da mencionada língua em sua cultura, por exemplo, por causa da colonização espanhola, pretendeu-se descobrir o que motiva o crescimento de tal interesse por esta língua nesse território e como se dá este processo.

A partir disso, tratamos de algumas questões fundamentais na execução desse trabalho, a saber: como se deu o processo de colonização em Filipinas e quais foram as consequências; por que há o interesse pelo Espanhol nesses quatro países asiáticos e como é essa relação; que perfil apresentam as pesquisas sobre o tema e quais estão fundamentadas em uma visão intercultural crítica; o que propõem alguns materiais didáticos de uma forma geral e como é ser professor(a) e/ou estudante na Ásia.

### **Um olhar para o espanhol como LE na Ásia sob a ótica do interculturalismo crítico**

O processo de colonização tem consequências até hoje, na contemporaneidade. Percebe-se nas aulas, não apenas de língua estrangeira, mas também de outras disciplinas, como a colonialidade ainda está presente ideologicamente no ensino. O foco na história da Europa em detrimento das histórias da América Latina, África e Ásia, a ênfase no Inglês e no apagamento de línguas nativas dos países que foram colonizados, como Náhuatl, Guarani,

Kaqchikel, Quéchua e Aimará e a contínua escolha por trabalhar o cânone branco nas escolas e universidades, são exemplos diários de como o colonialismo ainda está impregnado na educação.

Observa-se, então, como esse pensamento colonial reverbera a ideia de uma história única nos processos de colonização e de uma monocultura que valoriza apenas a cultura padrão, ou seja, que exclui todas as outras culturas. Quando isso acontece em uma sala de aula, todos os alunos que não se encaixam nesse padrão (e a grande maioria não se encaixa) não se sentem representados, o que gera uma falta de interesse por parte do aluno, visto que se ele não se vê nas aulas, não há como entender e refletir o conteúdo (ESTERMANN; TAVARES; GOMES, 2017).

Pensar em uma educação decolonial é pensar em como desconstruir as ideias do etnocentrismo que estão impregnadas na sociedade ocidental. E quando se trata de ensinar Espanhol para alunos asiáticos, deve-se refletir não apenas sobre as diferenças culturais existentes entre os países hispânicos e o continente asiático, mas é necessário perceber que a atitude decolonial nesse ensino começa com desenvolver uma educação que busque dar a devida importância aos povos originários, às línguas nativas e aos diferentes saberes do mundo hispânico que vão muito além do que o etnocentrismo valoriza, como explicitam Estermann, Tavares e Gomes (2017).

Quando se pensa na Coreia do Sul, na China e no Japão, países em que o sistema educacional é rígido e o status social tem grande importância, e nas Filipinas, país que foi colonizado pela Espanha, o ensino de Língua Espanhola torna-se muito importante, se feito através do interculturalismo crítico, visto que levará o aluno a entender a pluralidade existente não apenas na língua, mas nas diferentes culturas.

O ensino ainda continua, em sua grande maioria, sendo pautado no monoculturalismo, em que se valoriza uma cultura única que seria o padrão, ou seja, a considerada melhor, o que traz novamente a ideia do eurocentrismo. Tudo o que for diferente desse padrão é considerado errado e pior. Dessa forma, através do



interculturalismo crítico, devem-se desenvolver metodologias de ensino que abranjam a pluralidade da Língua Espanhola, mas não apenas citando que a língua é idioma oficial em 21 países, segundo Montero et al. (2020), mas que se trabalhem a mobilização de conhecimentos culturais, sócio-históricos, identitários nos discursos produzidos e sentidos por seus falantes, de diferentes regiões, poder aquisitivo, profissões, memórias.

De nada adianta uma educação linguística que continua perpetuando o projeto do colonialismo ao invés de, por uma abordagem comunicativa, trazer as questões sociopolíticas para a sala de aula. O ensino de língua estrangeira, nesse caso o Espanhol, não pode continuar sendo apenas uma transmissão de regras gramaticais com único foco nos vestibulares, mas deve-se pensar na construção sociocultural das identidades de sociedades que até hoje são silenciadas, pois

No projeto de construção nacional, as minorias étnicas e linguísticas foram brutalmente compelidas a se assimilarem ou desvanecerem de suas identidades culturais. Isto quer dizer que o Estado buscava tanto rejeitar qualquer marcador de diferença quanto se livrar daqueles que, por uma ou outra razão, resistiam em manter suas práticas socioculturais (RODRIGUES; SILVESTRE, 2020, p. 412).

Movidos pela educação de reflexão crítico-decolonial, consideramos importante destacar como o Espanhol chegou nas Filipinas, o que se deu através da colonização hispânica, liderada por Miguel López de Legazpi, em 1564, o qual fundou a atual capital do país, Manila, em 1571. Como Filipinas era geograficamente distante da Espanha, o arquipélago pertencia ao Vice-Reino da Nova Espanha, que tinha como capital a Cidade do México, o que fez com que o país sofresse mais influência do México do que da própria Espanha. Através das rotas comerciais, o país asiático manteve frequente contato linguístico e cultural com o país latino-americano e, até hoje, ambos possuem muitas semelhanças, como terem a Virgem de Guadalupe como patrona e a manga Manila ser altamente consumida no México (OSEGUEDA, 2023).

O arquipélago foi colônia da Espanha por mais de 400 anos, o que levou o Espanhol a tornar-se o idioma oficial do país por esse grande período, de 1565 até 1987. Através da Guerra Hispano-Americana, os Estados Unidos ocuparam o território, tendo a Espanha assinado o Tratado de Paris, onde entregava as Filipinas para o país norte-americano. Assim, até 1946 o arquipélago foi constantemente influenciado a adotar o Inglês como língua oficial e a se desvincular do Espanhol (RIVERO, 2019).

Por mais que as Filipinas tenham ficado mais tempo sob domínio da Espanha do que dos Estados Unidos, hoje em dia a Língua Espanhola é falada por menos de 5% da população (RIVERO, 2019). Um dos principais motivos para isso é que, em 1899, o grupo chamado *Los últimos de Filipinas* liderou a tentativa de se tornar independente da Espanha, gerando uma disputa contra os Estados Unidos.

Após a independência de Filipinas, algumas leis para fomentar o Espanhol no país foram promulgadas, como, por exemplo, em relação ao aumento da carga horária de estudos dessa língua. Entretanto, nenhuma obteve real sucesso, visto que em 1987, após a derrota do ditador Ferdinand Marcos, a língua deixou de ser uma disciplina obrigatória no currículo escolar (SALES; YOUNG, 2011).

Embora o Espanhol, hoje em dia, seja falado por pouquíssimas pessoas em Filipinas, há duas curiosidades: no léxico do idioma oficial do país, o Filipino, há muitos vocábulos que vieram da Língua Espanhola e mais de um milhão de cidadãos falam o idioma crioulo Chabacano, que “[...] possui uma grande quantidade de palavras e estruturas do Espanhol [...]” (RIVERO, 2019) e que é falado em Zamboanga, conhecida como “a cidade latina na Ásia”.

Para entender como o Espanhol começou a ser fomentado na China, na Coreia do Sul e no Japão, deve-se observar como funciona a educação nesses países. Além do que já se sabe de conhecimento geral acerca de como os sistemas educativos desses países são rígidos, é necessário compreender a importância dos exames realizados para se entrar nas universidades. No Japão, por

exemplo, o ensino obrigatório é compreendido pelo ensino primário e secundário, sendo o ensino médio opcional.

Mesmo que existam diversas opções após o ensino médio, como escolas vocacionais de especialização, são as universidades que atraem a maior parte dos estudantes japoneses (CUEVAS, 2016). Os exames são concorridos e exaustivos, e por ser importante culturalmente para a sociedade que se estude em universidades prestigiadas e que se torne um profissional com uma carreira reconhecida, muitos estudantes passam anos de sua vida estudando diariamente e por longas horas para ingressar em uma das quatro universidades mais reconhecidas do país.

Na Coreia do Sul não é diferente, o ingresso na universidade é uma etapa decisiva na vida dos jovens e, por isso, o ensino médio é muito importante para que o aluno se prepare para os exames (CUEVAS, 2016). A educação se tornou importante nesses dois países após terem sido devastados na Segunda Guerra Mundial, no caso do Japão, e na Guerra da Coreia, no caso da Coreia do Sul. Ambas as sociedades decidiram focar na educação para conseguir se reerguer economicamente.

A educação atual da China se baseia em suas tradições e para entender como o ensino acontece nesse país, é necessário observar que os pensamentos do filósofo Confúcio influenciam a educação chinesa. Em uma de suas principais obras, chamada *Os Analectos*, o pensador enaltece os alunos que pensam mais do que falam e, assim, os que falam muito são vistos de forma negativa (YANG, 2013). O aluno chinês aprende desde cedo que não deve questionar o professor, por outro lado, deve apenas ouvir e aceitar tudo o que lhe é dito. Esse tipo de abordagem é diferente da que se percebeu ser efetiva no ensino de língua estrangeira, que é a abordagem comunicativa. Assim, ao aprender o Espanhol, os alunos chineses possuem dificuldades tanto culturais como linguísticas e de metodologias de ensino e, assim, passam de imediato pelo choque cultural inicial de se aprender uma nova língua (ALVARADO; TOVAR, 2015).

Segundo dados do Departamento de Educação da Embaixada da Espanha na China, “[...] entre 2013 e 2015, o número de escolas que oferecem ensino básico de Espanhol na China aumentou de 41 para 68, um crescimento de 65,8%” (YU, 2021, p. 660). Já no âmbito universitário, entre 2000 e 2019, houve um crescimento muito alto e rápido de departamentos de Espanhol. Foram fundados 86 departamentos, o que significa que aumentou 8 vezes mais do que os que existiam em 1999.

O ensino de Espanhol começa no Japão em 1897, na Universidade de Estudos Estrangeiros de Tóquio. Após isso, outras universidades foram instituindo seus cursos de Espanhol, como a Universidade de Estudos Estrangeiros de Osaka, em 1923, e a Universidade de Tenri, em 1925. Nas décadas de 50 e 60, mais universidades foram criando seus departamentos de Espanhol (CUEVAS, 2016). A relação entre o país e a língua, porém, começou alguns séculos antes, em 1549, com a chegada do missionário católico espanhol Francisco Javier ao Japão, com o objetivo de evangelizar os japoneses.

Na Coreia do Sul, o Instituto Dongyang de Línguas Estrangeiras foi o primeiro centro de ensino superior a oferecer cursos de Espanhol em 1948 (CUEVAS, 2016). A Guerra da Coreia interrompeu esse projeto, que retornou, em 1955, com a Universidade de Estudos Estrangeiros de Hankuk. Em 2015, havia 30 universidades ensinando Espanhol, sendo 16 dessas tendo um Departamento de Espanhol.

Se por um lado, o sistema educacional e o enriquecimento do currículo são motivos do fomento do Espanhol nesses países, por outro lado, as questões culturais levam o mundo hispânico até a Ásia. Os esportes praticados por atletas hispânicos, principalmente o futebol, chamam a atenção dos países orientais. A *LaLiga*, que abarca times como Barcelona e Real Madrid, atrai a curiosidade de torcedores japoneses, por exemplo (SPORTSNAVI, 2020).

Na música, temos o exemplo do *k-pop*. Muitas músicas possuem versos em Espanhol ou até versões totalmente na Língua Espanhola, como é o caso da música *Demente*, da cantora Chung

Há, em colaboração com o cantor porto-riquenho Guaynaa. Inclusive, nos últimos anos, muitos artistas coreanos estão lançando colaborações com cantores latinos.

Isso se dá, porque o *k-pop* vem crescendo na América Latina, de maneira que, para agradar e continuar atraindo esse público, os *idols*<sup>1</sup> continuamente lançam material para seus fãs latinos. Um exemplo disso é o grupo Super Junior, que lançou as músicas *Otra Vez* – em colaboração com o grupo mexicano Reik –, *Lo Siento* – com a cantora estadunidense de ascendência dominicana Leslie Grace –, e ainda realizou uma versão, em Espanhol, da famosa música de Luis Miguel, *Ahora te puedes marchar*. Donghae e Yesung, integrantes do grupo Super Junior, lançaram músicas solo em que cantam algumas palavras em Espanhol.

### **O ensino de espanhol na China, na Coreia do Sul, nas Filipinas e no Japão**

A maior parte do ensino da Língua Espanhola nos países asiáticos, fora das escolas e das universidades, acontece por incentivo de centros privados de ensino da Espanha, como o Instituto Cervantes e o Real Instituto Elcano, além de que alguns materiais didáticos utilizados são produzidos ou financiados pelo país. O que ocorre, como será visto de forma mais profunda nos parágrafos acerca dos materiais didáticos, é que o ensino geralmente se pauta nas culturas relacionadas apenas à Espanha, o que pode trazer a ideia de que o Espanhol correto é o falado no país da Península Ibérica e de que apenas esse país é o detentor de boas formas de práticas de ensino. Prática e via de colonialidade linguística.

Assim, as culturas de outros países hispânicos são esquecidas, o que é prejudicial para o ensino da língua, visto que ignora as variedades linguísticas e as diferentes formas de subjetividades plasmadas na elaboração discursiva, além de ignorar as diferenças

---

<sup>1</sup> São os artistas que performam no gênero musical *k-pop*.

e as identidades dos distintos povos que falam a língua (DOMÍNGUEZ; RAN, 2021). O que se percebe também é que, de uma forma geral, não há a tentativa de se aproximar efetivamente das culturas dos países hispânicos. O que parece, muitas vezes, é que nessas aulas só há a propagação de uma língua imutável, ênfase em uma gramática normativa e em um cânone cultural.

Sabe-se que os países asiáticos em geral possuem um modo de agir diferente dos países hispânicos. A maneira de entender a vida e a morte, por exemplo, são diferentes. O modo de agir, questões de vestimenta, alimentação e economia se distinguem. Assim, não se pode olhar apenas para o ensino de Espanhol como uma forma de aprender apenas a gramática de uma língua, pois a língua é parte das culturas dos países.

Não se pode, tampouco, ver o ensino da língua apenas como uma maneira de entrar no mercado de trabalho ou de ter um currículo mais abrangente que faça chegar na frente em oportunidades de emprego, atendendo a um padrão capitalista. É necessário olhar para a questão de que aprender uma língua é uma forma de ver o outro, de entender o outro (WALSH, 2005). Então, como os asiáticos estão vendo e entendendo os hispânicos? Como é ensinar Espanhol na Ásia?

O sistema educacional chinês ainda é muito tradicional, o que se percebe nas aulas de Espanhol lecionadas no país. A maioria dos alunos chineses respeitam a figura do professor e, dessa maneira, ao ser criada uma relação de confiança com o professor, eles aceitarão novas metodologias de ensino que sejam mais diversas, plurais e que foquem na interação comunicativa (MORENO, 2014).

Os alunos já possuem habilidades no processo de ensino-aprendizagem, porém é papel do professor de Espanhol desenvolver essas habilidades pensando na comunicação (OLLERO, 2014). É necessário entender as culturas do país de origem do aluno, ao mesmo tempo em que se entende as culturas dos países hispânicos, sendo, assim, trabalho do professor fazer essa ponte, sem diminuir as características culturais envolvidas,

mas sim desenvolvendo metodologias eficientes no ensino de língua estrangeira.

A Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM) possui uma ramificação na China, em colaboração com a Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim (BFSU). Fundada em novembro de 2012 em Pequim, tem como objetivos

[...] promover e divulgar a língua espanhola e a cultura mexicana na China; contribuir para a articulação e colaboração da UNAM com as Instituições de Ensino Superior deste país; apoiar a mobilidade estudantil e acadêmica entre os programas de graduação e pós-graduação da UNAM e instituições de ensino superior chinesas e fortalecer o projeto de internacionalização da UNAM na Ásia-Pacífico (SEDE DE LA UNAM EN CHINA, [s.d.]).

UNAM-China é de grande importância para o ensino da Língua Espanhola na China, visto que busca, através da educação, que haja o entendimento intercultural, incentivando as trocas culturais e científicas entre a cultura mexicana e a cultura chinesa. Um exemplo desse incentivo e dessa troca foi a apresentação de poemas multilíngues de mulheres de povos indígenas do México e de grupos étnicos da China pelo selo editorial da Direção de Literatura e Fomento à Leitura da UNAM, em colaboração com a Sede da UNAM na China, e o Editorial da Universidade Normal de Guangxi.

Em Tóquio, a capital japonesa, foi criado, em 2021, o *Rincón de la UNAM*, projeto elaborado pelo Instituto Cervantes de Tóquio em colaboração com a Embaixada do México no Japão. Localizado na Biblioteca Federico García Lorca, disponibiliza os recursos da plataforma digital Descarga Cultura UNAM, buscando, assim, ultrapassar as fronteiras que impedem que se tenha contato com as diferentes culturas hispânicas.

Há obras de muitos autores hispânicos de diferentes países, o que reforça a importância de se conhecer o Espanhol falado em cada país hispânico. A embaixadora Pría destacou a importância da cooperação entre a UNAM e o Instituto Cervantes na divulgação não apenas da Língua Espanhola, mas também da cultura

mexicana no Japão (PARRA, 2021). Mas, a produção indígena e afro-hispânica, por exemplo, é pouco mencionada.

A República Popular da China foi fundada em 1949 e, logo após esse acontecimento, em 1953, a filologia Espanhola começou a ter espaço na educação chinesa. Como havia carência de recursos e a China sofria bloqueio por parte de alguns países do mundo, o país teve que utilizar tanto materiais como professores, hispanistas russos e espanhóis exilados da antiga União Soviética (YANSHENG, 2009). Logo se percebeu que isso não funcionava de forma efetiva e que a melhor solução era produzir seus próprios materiais. Entre 1962 e 1964, então, houve uma edição experimental de um material didático, realizado pelo Departamento de Espanhol do Instituto de Línguas Estrangeiras de Pequim.

*Español Moderno* é um dos manuais de ensino de Espanhol mais utilizados em todo o mundo, sendo inclusive o curso de Espanhol mais usado nos centros de ensino de Espanhol na China Continental. Esse material possui 6 volumes publicados entre 1999 e 2007. Há vocabulário bilíngue, verbos irregulares, léxico, gramática e exercícios. No texto *Elaboración de materiales didácticos en China de Dong Yansheng* (YANSHENG, 2009), se analisam as diversas partes desse material didático.

Além do livro *Español Moderno*, também se utiliza *Etapas e ¿Sabes?* como material didático. Como abordado em *Rediseño de los manuales de español para sinohablantes: una necesidad en las universidades chinas*, não há menção às questões culturais dos países hispânicos nos materiais didáticos e, por consequência, no ensino. Não há o ensino pautado em estratégias sociolinguísticas e pragmáticas. Em *¿Sabes?*, se percebe que foi idealizado por hispânicos, pois há a utilização de situações reais na Língua Espanhola (DOMÍNGUEZ; RAN, 2021).

Em relação ao *Español Moderno*, sua organização estrutural ainda é muito focada na gramática e os componentes socioculturais são quase inexistentes. Em *¿Sabes?* há componentes socioculturais ao longo de todo o material – com o uso de exemplos reais na língua – e as atividades buscam trazer aspectos interculturais entre o



Espanhol e o chinês. Já no *Etapas*, os componentes socioculturais são desenvolvidos nas atividades (YANG, 2013).

No caso de Filipinas, o manual de Espanhol mais antigo já registrado é *Compendio de la Gramática Española*, que se acredita que seja de 1947 (SALES; YOUNG, 2011). Existem mais outras dezenas de manuais, o que mostra que o Espanhol continuou fazendo parte das culturas do país e permanece, sendo não só apenas presente, mas importante.

A competência comunicativa é de extrema importância, como discutido no texto *El contenido cultural de los manuales de E/LE publicados en Filipinas: Cultura e interculturalidad en los materiales autóctonos* (SALES; YOUNG, 2011). Nesse estudo, buscou-se analisar quatro materiais pensando em questões que também são importantes para o presente trabalho, como, por exemplo, quais são os tipos de informação cultural que se encontram nesses manuais, de onde vêm essas informações, como o conteúdo cultural é construído e se o manual permite que o aluno adquira conhecimentos interculturais, capazes de fazê-lo refletir sobre subalternidades, sobre formas de romper com preconceitos, dominações e demais colonialidades.

### **O espanhol sob a perspectiva dos sul-coreanos: análise das entrevistas**

Com o objetivo de saber como as aulas de Espanhol estão sendo ministradas nas universidades asiáticas, realizamos, através da rede social Instagram, entrevista com duas estudantes universitárias coreanas de Espanhol da Universidade de Hankuk de Estudos Estrangeiros, uma instituição privada. Assim, em uma primeira parte, realizamos 6 (seis) perguntas acerca do contato pessoal das entrevistadas com a Língua Espanhola e, em uma segunda parte, elaboramos 5 (cinco) perguntas sobre como é o ensino da língua nas aulas da graduação.

Através dessas entrevistas, percebeu-se, mesmo em um pequeno universo de dados, que os motivos para estudar Espanhol

têm relação direta com a questão cultural e profissional. Assim, os estudantes de Espanhol na Coreia do Sul estão comprometidos em manter o contato com a língua fora da sala de aula, buscando conversar com nativos dos países hispânicos e assistindo séries e filmes hispânicos. Essa forma de aprender uma língua está dentro do que a abordagem comunicativa promove como eficaz.

O que se percebe é que os alunos parecem entender que apenas fazendo exercícios de Espanhol não é o suficiente para aprender uma língua, porque apenas fazendo essa prática eles não conseguem desenvolver bem a fluência e, assim, acreditam que manter contato com “nativos” é importante. Porém, o que também se nota é que, na prática, um dos objetivos principais, se não talvez o principal, é melhorar o currículo e conseguir um bom emprego em um país onde o mercado de trabalho é extremamente concorrido.

Pela resposta de uma das alunas, os estudantes aprendem mais sobre a literatura da Espanha, o que não traz o debate crítico e plural sobre os diferentes países hispânicos. Um ponto positivo, entretanto, é que eles possuem bastante contato com a cultura hispânica através do próprio *k-pop*, já que nos últimos anos estão acontecendo muitas colaborações entre artistas coreanos e hispânicos.

Em relação às aulas de Espanhol na universidade, as alunas disseram que são utilizados textos que abordam expressões tanto da Espanha como da América Latina. Sobre os materiais didáticos utilizados, ambas afirmaram que há atividades que permitem o acesso a diferentes pronúncias e prosódias em situações de compreensão oral intensiva, extensiva e seletiva, o que é importante no ensino de língua estrangeira para que a aprendizagem abranja não apenas uma compreensão específica da língua, mas também uma compreensão geral.

Ainda sobre as aulas de Espanhol, as estudantes comentaram que há algumas aulas em que elas precisam conversar em Espanhol, às vezes com professores nativos em aulas de conversação, porém o motivo parece ser apenas para realizar avaliações e conseguir um bom desempenho, o que não se encaixa

na abordagem comunicativa, nem em uma perspectiva de caráter intercultural.

Por mais que haja contextualização das situações em Espanhol para que os conhecimentos linguísticos sejam aprendidos, o que aparenta, pelas respostas das alunas, é que não há uma abordagem profunda e crítica sobre assuntos imprescindíveis no ensino de língua estrangeira: referências culturais, identitárias, simbólicas, sócio-históricas, cotidianas, subjetivas e de crenças, por exemplo.

### **Investigação acerca da visão dos licenciandos de Letras: Português/Espanhol/Literaturas da UFRRJ/IM sobre o espanhol na Ásia**

O questionário que tem como tema “Espanhol na Ásia” foi respondido por 10 (dez) alunos do curso de licenciatura em Letras – Português/Espanhol/Literaturas da UFRRJ/IM. As perguntas foram construídas tendo como base as pesquisas estudadas para esse trabalho e as entrevistas com as duas estudantes universitárias coreanas de Espanhol. As questões 1 (um), 2 (dois), 3 (três), 4 (quatro), 5 (cinco) e 7 (sete) são objetivas e as questões 6 (seis) e 8 (oito) são dissertativas.

Na primeira questão, ressaltamos que por mais que a educação asiática ainda seja, geralmente, baseada em uma abordagem tradicional, já se percebem avanços para que o ensino de Língua Espanhola seja pautado na interação e nas questões sociais e, assim, perguntamos se os alunos sabiam sobre esse movimento intercultural que vem ocorrendo no continente asiático. Dos 10 (dez) alunos, 7 (sete) responderam que não sabiam nada sobre o assunto e 3 (três) responderam que sabiam muito pouco sobre o assunto.

Após isso, perguntamos na segunda questão se eles, em um movimento intercultural, lecionariam Espanhol em um país asiático. A pergunta foi desenvolvida pensando na importância da interculturalidade crítica em situações de ensino de uma língua estrangeira, portanto, o contato entre futuros professores brasileiros de Língua Espanhola e estudantes de coreano da língua

traria benefícios culturais, linguísticos, sociais para todas as partes envolvidas, bem como o rechaço a subalternidades. Assim, 4 (quatro) alunos responderam que não viveriam essa experiência, 3 (três) responderam que sim e 3 (três) responderam que talvez o fariam. Acredita-se que, de uma forma geral, não se sentem preparados para este desafio.

Para a questão 3 (três), gostaríamos de saber o que os estudantes temem ao pensar em uma experiência como essa. Demos 4 (quatro) opções, dentre as quais poderiam ser marcadas quantas se achasse pertinente, a saber: desafios linguísticos, desafios culturais, desafios financeiros e desafios psicossociais, além da opção de outros, em que os alunos poderiam colaborar com desafios além dos fornecidos. Dessa forma, 8 (oito) licenciandos acreditam que enfrentariam desafios linguísticos, 6 (seis) selecionaram desafios culturais, 5 (cinco) marcaram desafios financeiros, 3 (três) assinalaram desafios psicossociais e 1 (um) atribuiu a alternativa desafio racial. É válido dizer que os desafios linguísticos também sintetizam parcialmente os demais. Língua é veículo de cultura, de subjetividades, de produção de discurso em contextos socioculturais. Quem não consegue interagir ou se socializar, em uma situação de trabalho em um país tão diferente do nosso, poderá ter a sua saúde mental abalada e suas expectativas não atendidas.

Na questão 4 (quatro), questionamos acerca de quais conhecimentos esses estudantes acreditam ser necessários para viver a experiência de lecionar Espanhol em um país asiático, pois aprender uma língua não está limitada ao código. Fornecemos 4 (quatro) opções: conhecimentos linguísticos, conhecimentos socioculturais, conhecimentos geográficos e conhecimentos históricos, além de, assim como na questão 3 (três), incluir a opção “outros” e possibilitar a marcação de mais de uma alternativa. Todos os alunos, então, acreditam ser imprescindível ter conhecimentos socioculturais, 9 (nove) selecionaram os conhecimentos linguísticos, 7 (sete), os históricos e 4 (quatro), os geográficos. Um licenciando expressou que acredita ser necessário ter conhecimentos sobre a legislação do país asiático em questão.

Para a questão 5 (cinco), decidimos abordar um assunto pertinente quando se trata de culturas muito diferentes e de continentes que geograficamente e, muitas das vezes, também socialmente estão afastados. Tendo isso em vista e buscando desenvolver o pensamento crítico dos entrevistados para uma educação decolonial, perguntamos se os alunos acreditam ser importante abordar sobre questões sociais, culturais e políticas nessa experiência, dando ênfase para a questão do racismo. Os alunos foram unânimes em responder que sim, com certeza abordariam essas questões. Neste sentido, teriam que fazer ajustes nos materiais didáticos.

A pergunta 6 (seis) foi desenvolvida de forma dissertativa e questionamos de que maneira os licenciandos lecionariam uma aula de Espanhol em um país asiático. A maioria respondeu que utilizaria materiais e metodologias que vão além do padrão já estabelecido. Assim, alguns mencionaram a importância de se trabalhar pautado na interculturalidade crítica. Outros acham necessário aprender a cultura do país asiático para que seja possível aproximar o aluno asiático à cultura hispânica. Muitos mencionaram a importância de se utilizar músicas, novelas e vídeos, ou seja, diferentes gêneros textuais de diferentes áreas para que o aprendizado seja mais atrativo e efetivo. Percebe-se, então, que a maioria concorda com a importância de um ensino pautado na diversidade.

Para a questão 7 (sete), perguntamos se os alunos acreditam que o tema “Espanhol na Ásia” deveria ser mais aprofundado no curso de Letras. Dos 10 (dez) alunos, 6 (seis) responderam que sim, 4 (quatro) que talvez, e nenhum aluno selecionou a alternativa não. Acreditamos, nesse sentido, que o assunto deve ser mais estudado na área e que através disso será possível mais entendimento acerca da diversidade do Espanhol, compreendendo, assim, o outro, em um movimento crítico de diálogo cultural.

Por último, na questão 8 (oito), que foi construída de forma dissertativa, abordamos as entrevistas realizadas com duas estudantes universitárias coreanas de Espanhol. Assim, explicitamos que foi observado, através das respostas dessas alunas, que a

habilidade linguística referente à fala é uma dificuldade recorrente entre os estudantes asiáticos da língua. Perguntamos, então, como os licenciandos poderiam ajudar nessa situação.

A maioria dos alunos comentou sobre ser necessário que se utilizem materiais transpostos didaticamente nessas situações, praticando, então, a oralidade diariamente. Alguns mencionaram que é fundamental a utilização de diferentes gêneros discursivos e um mencionou a relevância de se dar atenção a aspectos fonético-fonológicos. Entretanto, alguns não souberam como poderiam ajudar, citando, por exemplo, que teriam que se aprofundar no estudo da língua materna das estudantes coreanas.

### **Considerações finais**

Através do presente estudo, percebe-se que a atenção ao Espanhol está crescendo no continente asiático, principalmente nos países aqui analisados. Observou-se como se deu o processo de colonização de Filipinas pela Espanha e como isso afetou a presença do Espanhol no país. Foi abordado também que, nas últimas décadas, está crescendo o número de escolas e universidades que estão oferecendo o Espanhol em seus currículos, além de a circulação da língua ser fomentada através de manifestações culturais, como a música e o esporte.

Explicitamos também sobre como o ensino da Língua Espanhola ainda possui uma abordagem tradicional no continente asiático, principalmente nos materiais didáticos, mas que já acontece um movimento intercultural para que o ensino seja mais diverso, ainda que não no nível de revisão de estruturas e de crítica. Através da entrevista realizada com as estudantes universitárias coreanas, compreende-se que por mais que o ensino da Língua Espanhola como língua estrangeira ainda seja, em algumas situações, pautado por uma abordagem tradicional, há avanços acerca de um ensino que busca ser mais comunicativo, plural e social.

Cabe dizer, portanto, que há estudiosos se propondo a construir materiais didáticos de Espanhol para estudantes de países asiáticos

que não apenas transmitam estruturas e regras, mas que possuam maior pluralidade de assuntos e disponibilização de conteúdos autênticos. E com as relações entre países hispânicos e países asiáticos se estreitando, é esperado que cada vez mais as culturas hispânicas sejam divulgadas e valorizadas em toda a sua diversidade.

É necessário, entretanto, que se atribua maior visibilidade ao tema nos cursos de Letras – Português/Espanhol/Literaturas, visto que, através do questionário realizado, observa-se que poucos alunos da área sabem sobre o crescimento da Língua Espanhola no continente asiático e que a minoria estaria preparada para viver a experiência de lecionar a língua nesses contextos, que são tão diferentes dos em que se vive no Brasil. Isso foi constatado durante toda a construção do presente estudo, pois poucos profissionais da área no Brasil estão se debruçando em estudar e entender como está ocorrendo a presença do Espanhol na Ásia, carecendo de pesquisas sobre o tema. A esse respeito, por exemplo, cabe o registro de que não foi fácil conseguir bibliografia para a realização deste trabalho.

O Espanhol, como foi visto, é uma língua viva, em constante mudança e crescimento, o que é observado não apenas pelos 21 países que possuem a língua como idioma oficial, mas também pelo fomento da cultura hispânica em outras regiões, como abordado aqui, inclusive na Ásia. Assim, os estudantes de Letras da área de Espanhol possuem outras oportunidades, tanto profissionais como acadêmicas, que precisam ser divulgadas. Acreditamos que com esse trabalho, mais licenciandos, professores e demais pesquisadores da área poderão conhecer esse horizonte e descobrir novas possibilidades de atuação.

## Referências

ALVARADO, Yaiza Santana; TOVAR, Isabel Alfonzo de. **El choque cultural en el aprendizaje de ELE: alumnos sinohablantes de nivel A1**. E-Aesla, 2015.

CUEVAS, Pablo Javier Ramos. **Salidas profesionales del profesor de ELE en Japón y corea del sur: diferencias y similitudes**. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Congreso Internacional, Granada, 26 Ed, p. 859-870, 2016.

DOMÍNGUEZ, Abelardo López; RAN, Pei. Rediseño de los manuales de español para sinohablantes: una necesidad en las universidades chinas. **Revista Cubana de Educación Superior**, v. 40, n. 1, 2021.

ESTERMANN, Josef; TAVARES, Manuel; GOMES, Sandra. Interculturalidade crítica e decolonialidade da educação superior: para uma nova geopolítica do conhecimento. **Laplage em Revista**, v. 3, n. 3, p. 17-29, 2017.

MONTERO, Luis García et al. **EL ESPAÑOL: UNA LENGUA VIVA**. Informe 2020. Instituto Cervantes, 2020.

MORENO, Maximiano Cortés. Adaptaciones del enfoque comunicativo y de los materiales didácticos comunicativos a los alumnos chinos como estrategias de motivación. **Español para sinohablantes: Estudios, análisis y propuestas**, Jaén, n. 10, p. 11-42, 2014.

OLLERO, Ana Aristu. Dificultades y retos de la enseñanza de ELE a estudiantes chinos: una experiencia en una escuela de idiomas de Barcelona. **Español para sinohablantes: Estudios, análisis y propuestas**, Jaén, n. 10, p. 58-71, 2014.

OSGUEDA, Rodrigo. Cuando México y Filipinas fueron una misma nación. **México Desconocido**, c2023. Disponible em: <https://www.mexicodesconocido.com.mx/mexico-y-filipinas-dos-paises-que-se-parecen-mucho.html#:~:text=Aunque%20parezca%20extra%C3%B1o%2C%20M%C3%A9xico%20y,formaron%20parte%20del%20Imperio%20Espa%C3%B1ol.&text=Todo%20comenz%C3%B3%20en%201521%2C%20fecha,actual%20territorio%20mexicano%20para%20Espa%C3%B1a>. Acesso em: 10 de fev. de 2023.

PARRA, Raúl L. **Inauguran Rincón UNAM en Japón**. Sede de la UNAM en China, 2021. Disponible em: <https://china.unam.mx/2021/04/26/inauguran-rincon-unam-en-japon/>. Acesso em: 27 de jan. de 2023.



QUIÉNES somos. **Sede de la UNAM en China**, [s.d.]. Disponível em: <https://china.unam.mx/inicio/quienes-somos/>. Acesso em: 27 de jan. de 2023.

RIVERO, María José. **El idioma español en Asia**. PUEAA, 2019. Disponível em: <http://pueaa.unam.mx/multimedia/espanol-de-asia-de-mexico-a-manila>. Acesso em: 19 de ago. de 2022.

RODRIGUES, Michael Douglas; SILVESTRE, Viviane Pires Viana. Interculturalidade crítica e educação linguística: problematizando (des) invenções. **Cadernos de gênero e diversidade**, v. 6, n. 3, p. 407-429, 2020.

SALES, Marlon James; YOUNG, Ma. Luisa. El contenido cultural de los manuales de E/LE publicados en Filipinas: Cultura e interculturalidad en los materiales autóctonos. **II Congreso de español como lengua extranjera en Asia-Pacífico**, 2011.

SPORTSNAVI se torna parceiro oficial de mídia da LaLiga no Japão. **ABC da comunicação**, 22 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.abcdacomunicacao.com.br/sportsnavi-se-torna-parceiro-oficial-de-midia-da-laliga-no-japao/>. Acesso em: 20 de jan. de 2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. **Signo y Pensamiento**, Bogotá, vol. XXIV, núm. 46, p. 39-50, janeiro-junho, 2005.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales Tomo I: Prácticas insurgentes de resistir,(re) existir y (re) vivir**. Editorial Abya-Yala, 2013.

YANG, Tiedong. Metodología y manuales en la enseñanza de español a sinohablantes. **SinoELE**, n. 8, p. 17-41, 2013.

YANSHENG, Dong. Elaboración de materiales didácticos en China. **Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP)**, p. 59-73, 2009.

YU, Man. El español en China. **El español en el mundo 2021: Anuario del Instituto Cervantes**, p. 657-683, 2021.

# TRADUÇÃO PEDAGÓGICA E ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA: POR UMA NOVA PROPOSTA METODOLÓGICA

Wagner Monteiro

## Tradução e ensino de línguas

No final da primeira metade do século XX, o ensino de línguas estrangeiras modernas seguia a metodologia da “Gramática e tradução”. O ponto de partida desse método, cuja base está em uma concepção de língua normativista, está na ideia de que se deve estudar um sistema abstrato de regras fixas, com a consequente separação entre o que é certo e o que é errado. Ao mesmo tempo, essas concepções normativistas tinham no espanhol peninsular o modelo de forma mais correta, que deveria ser imitada. Os trechos usados nos materiais que usavam esse método contemplavam escritores canônicos, como Miguel de Cervantes, Lope de Vega e Calderón de la Barca. À vista disso, os livros didáticos sublinhavam a imagem de uma Espanha cristã, grandiosa e conquistadora, enquanto apresentavam os conteúdos gramaticais e a tradução como um instrumento fundamental para a aprendizagem de línguas estrangeiras. Esse método perdurou até a segunda metade do século XX como forma hegemônica no ensino de línguas estrangeiras, mas seus pressupostos continuam até hoje em muitos materiais.

Segundo Sánchez Pérez (2004), a base desse método tradicional está na concepção de que a língua é um conjunto de regras estanques, na preponderância da língua escrita e no modelo de língua a partir de textos literários e de pessoas cultas, como destacamos no parágrafo anterior. Isto posto, as regras gramaticais seriam observáveis não por meio do uso de falantes

nativos ou aprendizes da língua estrangeira, mas por exemplos da linguagem literária.

Com efeito, os objetivos de aprendizagem e linguísticos do método de “Gramática e tradução” são bastante claros: como os modelos de uso da linguagem advêm majoritariamente de textos literários, são justamente estes textos que se configuram como o objetivo geral ao aprender um idioma: ler, sobretudo, a literatura canônica produzida nessa língua. Em um segundo momento, o processo de verificação de aprendizagem se dará pela análise da capacidade que o aluno tem de traduzir a língua aprendida à materna e vice-versa. Finalmente, como tarefa final, verifica-se se o aluno consegue usar essa língua estrangeira nas destrezas de leitura e escrita e a tradução aparece como uma possibilidade de encaminhamento didático.

Sánchez Pérez sintetiza a tipologia das atividades do método tradicional por meio de cinco tópicos: “1. Memorización de vocabulario; 2. Memorización de reglas; 3. Explicación razonada de la gramática y sus reglas; 4. Ejercicios de formación de frases de acuerdo con las reglas aprendidas; 5. Ejercicios de traducción directa e inversa” (SÁNCHEZ PÉREZ, 2004, p. 684). Destaca-se nessa tipologia o protagonismo de componentes gramaticais e o uso de exercícios de tradução no ensino de língua estrangeira:

El papel desempeñado por la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras ha pasado por tres etapas bien definidas: etapa de predominio, etapa de ausencia/rechazo y etapa de paulatina reincorporación, en la que nos encontramos actualmente. Hasta finales del siglo XIX, la traducción mantuvo una función predominante como método para enseñar gramática y vocabulario. Esta metodología, heredada de la enseñanza del latín y el griego y conocida como Método Gramática-Traducción, fue posteriormente rechazada por basarse en la traducción de oraciones fuera de contexto, usada como práctica repetitiva de determinadas estructuras gramaticales y con una gran dependencia de la memorización de listas de vocabulario (ALCARAZO LÓPEZ; LÓPEZ FERNÁNDEZ, 2014, p. 3).

Na segunda metade do século XX, com as diferentes metodologias que foram surgindo, como o método direto e o áudio-

oral, esses dois componentes perderam protagonismo, que tampouco voltaria a aparecer com a abordagem comunicativa.

Pilar Melero Abadía (2004), ao explorar não apenas a abordagem comunicativa, como o ensino mediante tarefas, que está totalmente relacionado a essa prática metodológica, destaca as seguintes características que os compõem:

Énfasis en el uso de la lengua como instrumento de comunicación; Enseñanza centrada en el alumno; Desarrollo de la competencia comunicativa del alumno; Simulación de situaciones comunicativas de la vida real que se intentan reproducir a través de juegos de rol. Desarrollo e integración de las cuatro destrezas [...] Desarrollo de la autonomía del aprendizaje [...] La gramática se ocupa del análisis del funcionamiento de la lengua desde una perspectiva comunicativa [...] Introducción de textos y documentos auténticos (MELERO ABADÍA, 2004, p. 702).

Entre os diversos componentes sublinhados por Pilar Melero Abadía, destaca-se a ausência da tradução, e um papel subalterno que a gramática apresenta, posto que deve ser estudada tendo a língua em funcionamento como ponto de partida. Isto é, a gramática surge a partir da língua, não o oposto. No contexto brasileiro, é senso comum entre docentes de línguas estrangeiras a perda de espaço da gramática no ensino das últimas décadas e, ainda mais, da tradução, apresentada pelos docentes como algo a ser evitado. No entanto, como afirma Bohunovsky (2011), após um período em que era proscrita, a tradução “voltou” ao ensino de línguas estrangeiras:

No contexto brasileiro, podem ser citados os trabalhos de Romanelli (2006), Welker (2004), Hargreaves (2004), Checchia (2002) e Hinojosa e Lima (2008), entre outros. Embora esses trabalhos abordem a temática a partir de diferentes pontos de vista, há entre eles um elo comum: a tradução que ocorre hoje em dia em sala de aula não é – ou não deve ser – a mesma que marcava o Método de Gramática e Tradução, quando estava atrelada exclusivamente a propósitos gramaticais (BOHUNOVSKY, 2011, p. 206).

Mas de que tipo de tradução estamos falando? Da simples tradução de palavras e frases realizada pelo professor? Na próxima

seção discutiremos o papel da tradução pedagógica em sala de aula e como essa prática mantém relação muito mais próxima com a aprendizagem do que estritamente com o ensino.

### **Tradução pedagógica e ensino de língua espanhola**

Bohunovsky (2011), a partir do trabalho de Welker (2004), propõe uma diferenciação entre o conceito de tradução e de tradução pedagógica. No contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira a simples tradução de alguns itens lexicais e de enunciados pelo docente se configuraria como uso da língua materna. Entretanto, a tradução pedagógica está pensada como uma prática metodológica que contempla o exercício (as atividades) feito pelos discentes. Bohunovsky (2011) também destaca que a tradução pedagógica pode ser encarada como uma estratégia de “conscientização de estruturas gramaticais” da língua estrangeira, cotejada de forma contrastiva com a língua materna. Do mesmo modo, Alcarazo López & López Fernández (2014) destacam que todo aprendiz de língua estrangeira apresenta um “saber natural contrastivo”, ou seja, uma intuição durante a aprendizagem que faz com que a tradução seja inevitável:

Leonardi también defiende el vínculo entre la traducción y la adquisición de una segunda lengua, afirmando que la traducción es “a naturally occurring phenomenon in all foreign language learners’ mind. Asking students to think into the target language without using their own mother tongue is not natural” (ALCARAZO LÓPEZ; LÓPEZ FERNÁNDEZ, 2014, p. 4).

Essa possibilidade de trabalho com tradução pedagógica aliada à gramática contrastiva vem ganhando espaço nos estudos linguísticos. Para docentes de língua espanhola no contexto brasileiro, esse trabalho passa por uma análise que foca muito mais nas diferenças entre o português e o espanhol do que nas semelhanças. O capítulo “Conhecendo assimetrias: a ocorrência de pronomes pessoais”, de Adrián Fanjul (2014), é um ótimo exemplo para ilustrar essa prática metodológica. Em um texto cujo foco é

demonstrar que o espanhol e o português mantêm funcionamentos diferentes no que se refere não apenas a pronomes complemento, como a pronomes sujeito, o autor lança mão de diversos exemplos de textos literários, como de Clarice Lispector, traduzidos ao espanhol. Essa prática, no entanto, não se restringe a um caminho metodológico típico de textos científicos, podendo facilmente ser utilizada em sala de aula.

No parágrafo anterior destacamos como a tradução pode funcionar para contrastar diferentes estruturas sintáticas entre a língua materna e a que se está aprendendo. Outrossim, também podemos tomá-la desde um ponto de vista comunicativo-pragmático de mediação linguística. Isso já estava previsto no Marco Comum Europeu de Referência para Línguas, quando a adaptação para solucionar problemas que surgem em um contexto de uso da língua exige que um falante utilize seu conhecimento em pelo menos duas línguas diferentes:

Por exemplo, está previsto que, no nível A1, o aprendiz de alemão deveria saber ajudar um turista que fale esse idioma numa loja em um país em que ela não seja língua oficial e saber informar, em alemão, os preços dos produtos. Já no nível mais avançado, C2, está previsto que o aprendiz saiba mediar uma conversa entre duas pessoas (das quais uma falante de alemão e outra falante da língua materna do aprendiz), sendo capaz de “transmitir todo o conteúdo e as informações de maneira completa, clara, fluente e estruturada” (BOHUNOVSKY, 2011, p. 212).

Com a inclusão de questões relativas à tradução no MCER, docentes de línguas estrangeiras em todo o mundo vêm buscando não apenas compreender o que é a tradução pedagógica, como viabilizar sua aplicação. Alcarazo López & López Fernández (2014), a partir do contexto britânico de ensino de espanhol, propõem propostas práticas que contemplem os diferentes níveis de língua listados pelo MCER (A1, A2, B1, B2, C1, C2).

As propostas das autoras, no entanto, apresentam diversos problemas ao não conseguirem integrar uma prática de tradução pedagógica com abordagens modernas do ensino de línguas. Isso

fica claro já em uma das primeiras propostas, dedicada ao nível A2. As autoras demonstram que a tradução pedagógica pode ser utilizada para trabalhar a diferença entre o verbo SER e ESTAR com aprendizes anglófonos de língua espanhola. Uma possível prática, de acordo com as autoras, seria pedir que os alunos traduzissem diversas frases do inglês e que, em um segundo momento, definissem os contextos em que se usa o verbo SER e ESTAR. No entanto, a tradução aparece como um mecanismo desnecessário e simplista, que não coteja a língua materna e a estrangeira de uma forma complexa e bem elaborada. Isto é, nesse sentido nos confrontamos com uma proposta que se assemelha à metodologia de gramática e tradução que apresentamos acima. Enquanto ao nível avançado, temos mais uma vez uma proposta sem grandes aprofundamentos. As autoras pedem que os alunos traduzam verbos que apresentam preposições não muito comuns para falantes de espanhol, focando em possíveis interferências.

Tanto a proposta de nível básico, como a de nível avançado, não apresentam uma visão de língua como parte de uma sociedade, com todo o dinamismo e as implicações que uma afirmação como essa mantém. Surge deste modo um possível questionamento: como trabalhar com tradução pedagógica sem cair em uma proposta semelhante às práticas do método tradicional? Um possível caminho que pode ser traçado está no trabalho com gêneros textuais e nas implicações que esses textos apresentam nos contextos sócio-históricos em que estão inseridos.

Com efeito, uma proposta que apresente uma campanha publicitária na Espanha ou no Chile e que verifique possibilidade de tradução e adaptação ao contexto brasileiro do século XXI não só se insere dentro do contexto mais moderno de ensino de línguas estrangeiras, como também está de acordo com as teorias da tradução que surgiram a partir da década de 1970, com a chamada Virada Cultural. Na próxima seção discutiremos que teorias são essas e como elas podem auxiliar propostas que vislumbrem a tradução pedagógica.

## Teorias da tradução no século XXI e a virada cultural

Nos últimos cinquenta anos, as teorias da tradução vêm ganhando contornos dos mais diversos. Influenciadas sobretudo pelo Pós-estruturalismo, diferentes vertentes tiveram a partir de Jacques Derrida um ponto de inflexão. A teoria e prática primordialmente logocêntrica dava espaço à escritura desestruturada do teórico franco-magrebino, cuja base está na desconstrução do texto com o Outro, o que teria profundas consequências na relação entre texto original e traduzido – ou entre textos pertencentes a diferentes aqui e agora.

Antoine Berman (2002), por outro lado, introduz em sua teoria da tradução um componente ético e político que revolucionaria a área e teria enorme ressonância entre os estudiosos brasileiros. O cerne da teoria de Berman está na crítica à tradução denominada por ele “etnocêntrica”, isto é, que desprestigia a cultura do Outro, daquilo que é estrangeiro e “estranho” à cultura do país do texto traduzido – e que muitas vezes é uma nação central –. Para Berman, a tradução deve manter o caráter estrangeirizante, prestigiando características típicas da cultura do texto traduzido, na contramão de uma tradução que resulte fluida para o leitor do texto traduzido, sem qualquer referência a questões linguísticas inerentes ao texto e – consequentemente – à cultura do texto original.

Lawrence Venuti (2021) segue a mesma linha de Berman ao destacar como nos Estados Unidos existe há décadas uma cultura de invisibilizar o tradutor, promulgando um regime de fluência. Isto é, o tradutor deve fornecer a seu leitor uma ilusão de transparência, por meio de uma prosa “natural”, “elegante” e “adorável”. A tradução de um texto como *Yo el supremo*, de Augusto Roa Bastos, repleta de marcas linguísticas e específicas da cultura indígena paraguaia deve, segundo esse critério, passar por um processo de simplificação e adequação ao idioma traduzido, para que o leitor tenha a impressão de que esse texto foi escrito originalmente na língua traduzida. Venuti (2021) destaca ainda que



mesmo quando o ideal de fluidez não vigora no mercado editorial de uma nação, toda tradução tem uma essência violenta:

A tradução é um processo pelo qual uma cadeia de significantes que constitui o texto-fonte é substituída por uma cadeia de significantes na língua-alvo, proporcionada pelo tradutor ao fio de uma interpretação. Porque o sentido é um efeito de relações e diferenças entre significantes ao longo de uma cadeia potencialmente infinita (polissêmica, intertextual, sujeita a infinitas ligações), ele é sempre diferencial e condescendente, nunca presente como uma unidade original (VENUTI, 2021, p. 67).

Para que a violência seja menor, cabe ao tradutor optar pela recriação do texto a ser traduzido, produzindo um novo texto, localizado em um novo aqui e agora, em um processo autônomo e – ao mesmo tempo – recíproco, que tente prestigiar as características do texto original, por meio de um trabalho recriador, que alce o tradutor ao protagonismo de um novo autor. Esse trabalho não deve ser, no entanto, pensado na simplificação das estruturas do texto original para o texto traduzido. Antes, deve haver um trabalho que coloque as duas culturas em diálogo.

A partir da virada cultural nos estudos da tradução e da proposta de tradução pedagógica que apresentamos anteriormente, proporemos na próxima seção uma atividade que contemple essas ideias em aulas de espanhol como língua estrangeira.

### **Uma proposta prática de tradução pedagógica**

Nesta seção proporemos um possível caminho metodológico que leve em conta aportes das teorias da tradução e que apresente atividades pensadas a partir da tradução pedagógica. Trabalharemos com uma sequência que contemple o trabalho com gêneros discursivos, que privilegie a língua em seu funcionamento pragmático-discursivo. Do mesmo modo, discutiremos questões relevantes à tradução cultural, destacando o trabalho de

aprendizagem de língua em um contexto de línguas e culturas em confronto e debate.

Válmi Hatje-Faggion (2011) destaca a dificuldade que tradutores encontram ao traduzirem palavras culturalmente determinadas. Ou seja, informações sobre um país, sua cultura e características sociais, ou mesmo referências a diversas pessoas e objetos são muitas vezes culturalmente marcadas. Segundo André Lefevere: “Uma língua é a expressão de uma cultura, por isso muitas palavras de dada língua estão conectadas com essa cultura, e por isso, também criam muita dificuldade quando precisam ser transferidas em sua totalidade para outra língua” (LEFEVERE, 1992, p. 17). Isto é, como traduzir manifestações que são peculiares, típicas de algumas comunidades. Pensando no contexto de ensino, a tradução de elementos linguísticos culturalmente marcados deve ser cotejada com a prática socio-textual que se destaca atualmente no ensino de línguas estrangeiras:

Hatim (2001) apresenta o esquema de prática socio-textual elaborado por Hatim e Mason que considera o aspecto comunicativo no processo tradutório e que tem por base a tríade texto-gênero-discurso. Os autores partem da pressuposição de que, para se comunicar efetivamente, os usuários da língua precisam fazer uso da habilidade de lidar com os “objetivos retóricos dos textos (ex.: contra-argumentação), com as atitudes reveladas no discurso (ex.: racismo), e com as regras de adequação em eventos comunicativos convencionados ou de gêneros (ex.: uma carta ao editor) (HATJE-FAGGION, 2011, p. 76).

Com efeito, Hatje-Faggion (2011) destaca como, além da relação que é construída com o mundo, há uma combinação entre as palavras e frases que ao se juntarem determinam um significado marcado culturalmente. Surgem assim, em muitos casos, expressões idiomáticas e, assim, “o tradutor também tem de decidir se o seu uso é parte essencial do significado do texto e se escolherá uma expressão convencional na língua de chegada ou precisa fazer alguma outra escolha” (HATJE-FAGGION, 2011, p. 76). Essa decisão que o tradutor se vê obrigado a tomar faz parte de qualquer

prática de tradução e será um ponto central também no processo de tradução pedagógica que preconizaremos.

Nossa proposta de atividade foi pensada para ser aplicada em aulas de espanhol como língua estrangeira de diferentes níveis. Como a proposta envolverá questões linguísticas, com foco especialmente em adaptações que proporcionem sentidos semelhantes em línguas diferentes, o docente de língua espanhola pode adaptar a atividade para níveis básicos, intermediários e avançados.

A atividade tem como objetivo central verificar como os estudantes manejam questões culturais relativas aos chamados *pasacalles*, uma espécie de faixa colocada em países como a Argentina e o Uruguai – comum também em algumas regiões do Brasil –, que atravessa as ruas pelo alto e é presa muitas vezes nos postes das calçadas. O objetivo principal desses *pasacalles* é divulgar anúncios de campanhas políticas, mas é usado comumente com mensagens pessoais, românticas, de felicitações, ou até mesmo de humor.

O ponto inicial da atividade deve ser introduzir o gênero *pasacalles*, com perguntas que verifiquem se o aluno conhece o gênero, quem seria o destinatário desse tipo de texto e como pessoas que leem essas mensagens – não apenas o possível destinatário – podem interpretá-las. É extremamente importante apresentar imagens que ilustrem a atividade, para que os alunos possam visualizar como esse gênero funciona efetivamente na cultura argentina e uruguaia. Pode-se também apelar para a vivência do aluno e verificar se ele gostaria de receber uma mensagem como as apresentadas.

Em um segundo momento, vários *pasacalles* podem ser apresentados já com o objetivo de que haja um trabalho de compreensão e interpretação. Podem ser apresentadas mensagens com teor mais político, bem como com questões relativas a festas típicas do país. Na América Latina é muito comum que se celebrem os quinze anos, sobretudo de meninas. As festas de *quinceañeras* são eventos que mobilizam as famílias com festejos que muitas vezes

apresentam uma estrutura semelhante à de casamentos. Deste modo, um possível *pasacalles* a ser apresentado poderia conter mensagens destinadas a celebrar os quinze anos de um menino ou de uma menina: *Consuelo, feliz quince. Personas como tú nos dejan mucho más que glorias deportivas*. Outra opção poderia apresentar algo mais restrito a uma localidade: *Los clásicos se ganan: esto es Independiente*, feito por torcedores do Independiente de Avellaneda, na Argentina.

Finalmente, após o processo de compreensão e discussão entre os estudantes de maneira colaborativa, o professor pode pedir que os alunos tentem traduzir os *pasacalles*, atentando para questões da cultura brasileira e adaptações que poderiam ser feitas em português brasileiro. Fica claro que a segunda mensagem que apresentamos no parágrafo acima tem diversos pontos que podem ser discutidos: 1. Em uma tradução, ao optar por *clássicos*, os brasileiros saberiam de que clássico se trata? 2. Como manter a referência ao Independiente de Avellaneda? 3. A estrutura denominada *pasiva refleja* do espanhol não é comum nesse contexto em português brasileiro. Assim, qual seria a melhor opção? “Os clássicos são vencidos”? “Os clássicos devem ser vencidos”? 4. Seguindo as teorias apresentadas anteriormente, como manter o caráter estrangeirizante? Ou seja, deve-se manter o Independiente e todas as referências à cultura argentina ou propor uma adaptação a um time brasileiro e tudo que ele representa para o nosso país?

Como demonstramos acima, uma atividade como a dos *pasacalles* pode ter adaptações para diferentes níveis, com mensagens mais simples ou mais complexas. O fundamental é que os alunos verifiquem que as línguas são expressões das culturas dos países de origem e que o trabalho de tradução deve sublinhar esse caráter pragmático-discursivo dos enunciados, localizados em um contexto sócio-histórico.

## Conclusão

Ao longo deste capítulo tentamos relacionar as teorias mais modernas da tradução com o ensino de língua espanhola, com a tradução pedagógica como o ponto de encontro entre esses dois pólos. À vista disso, desconstruímos a ideia de que a tradução não deve ser utilizada como estratégia metodológica, já que remeteria a atividade ao método tradicional. Isto é, a proposta que preconizamos não tem relação com o método de Gramática e Tradução, antes tenta relacionar o ensino de línguas estrangeiras a questões culturais tão pertinentes aos estudos pós-coloniais.

No entanto, os aportes de teorias de tradução pedagógica ainda são discretos, com pouca bibliografia, o que mostra que a área ainda tem muito a se desenvolver. A breve proposta de atividade que apresentamos tem o objetivo de ilustrar uma possibilidade de trabalho intercultural no ensino de espanhol e demonstrar como abordagens comunicativas e com gêneros textuais podem também contemplar a tradução.

Em um contexto globalizado, pós-moderno, não há como ignorar o contato entre diferentes línguas – e, conseqüentemente, culturas – a que os alunos estão expostos. A tradução pedagógica pode, nesse sentido, demonstrar como os sistemas linguísticos são ainda mais complexos do que parecem, e como língua e cultura são indissociáveis.

## Referências

ALCARAZO LÓPEZ, Noelia; LÓPEZ FERNÁNDEZ, Nuria. Aplicaciones prácticas de la traducción pedagógica en la clase de ELE. **Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera**. Madri, v. 01, n. 26, p. 1-20, 2014. Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:35562027-c807-4b7c-b916-69e3956baac9/2014-redele-26-00alcarazo-lopez-pdf.pdf>. Acesso em 02 de maio de 2023.

BERMAN, Antoine. **A prova do estrangeiro**. Florianópolis: EDUSC, 2002.

BOHUNOVSKY, Ruth. A tradução no ensino de línguas: vocabulário, gramática, pragmática ou consciência cultural?. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 50, n. 1, p. 205–217, jan. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/Ms4Dxhrh7zYJW5CgwXmpDdp/?lang=pt>. Acesso em 02 de maio de 2023.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Edição portuguesa. Porto: Edições Asa, 2001.

FANJUL, Adrián Pablo. “Conhecendo assimetrias: a ocorrência de pronomes pessoais” in FANJUL, Adrián Pablo; GONZÁLEZ, Neide Maia. **Espanhol e português brasileiro: estudos comparados**. São Paulo: Parábola, 2014.

HATJE-FAGGION, Válmí. “Tradutores em caminhos interculturais – a tradução de palavras culturalmente determinadas” in BELL-SANTOS, Cynthia Ann; ROSCOE-BESSA, Cristiane; HATJE-FAGGION, Válmí; SOUSA, Germana Henriques Pereira de (Org.). **Tradução e cultura**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.

MELERO ABADÍA, Pilar. “Del enfoque nocional-funcional a la enseñanza comunicativa” in SÁNCHEZ LOBATO, Jesús. (Org.) **Vademécum para la formación de profesores: enseña español como segunda lengua/ lengua extranjera**. Madri: Sociedad general española de librerías, 2004.

SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino. “Metodología: conceptos y fundamentos” in SÁNCHEZ LOBATO, Jesús. (Org.) **Vademécum para la formación de profesores: enseña español como segunda lengua/ lengua extranjera**. Madri: Sociedad general española de librerías, 2004.

VENUTI, Lawrence. **A invisibilidade do tradutor**. São Paulo: UNESP, 2021

WELKER, Herbert Andreas. **Traduzir frases isoladas na aula de língua estrangeira - por que não?** Brasília: Horizontes, 2004



# TRADUÇÃO COMO RECURSO DIDÁTICO EM AUDIODESCRIÇÕES BILÍNGUES PARA ALUNOS DE ESPANHOL COMO SEGUNDA LÍNGUA

Victoria Danka Lima das Graças  
Flavia Ferreira dos Santos

## Introdução

Infelizmente, não é incomum se deparar com a ideia de que uma pessoa com deficiência não precisa acessar mídias que estão ligadas ao seu tipo de deficiência. Essa ideia, como exemplo, pode ser encontrada na surpresa de alguns quando pessoas surdas afirmam gostar de certos cantores ou bandas, como se não fosse possível acessá-las por causa da deficiência. De igual forma, há muitos que acreditam que as imagens são desnecessárias na vida de pessoas cegas ou com baixa visão.

Os signos visuais formam e acrescentam significados em cada indivíduo. Cada um é por si só uma imagem e se constrói também por elementos visuais, inclusive as pessoas com deficiência visual. A deficiência não anula estes elementos para estes indivíduos, mas são as barreiras, falta de conhecimento e de recursos práticos que dificultam ou inviabilizam a garantia plena de acesso desse tipo de mídia às pessoas com deficiência.

O uso de imagens, dinâmicas (vídeos, filmes) e estáticas (fotos, charges, tirinhas, gráficos), é amplamente utilizado no processo de ensino-aprendizagem, não só no ensino básico como no ensino superior, principalmente no estudo de línguas estrangeiras. Com a presença de alunos cegos, este recurso imagético passa por uma adaptação que visa à garantia de que alunos cegos e videntes acessem o mesmo conteúdo que estão aprendendo. Essa adaptação chama-se audiodescrição (AD),

[...] um recurso de acessibilidade comunicacional que amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual em todos os tipos de



eventos, sejam eles acadêmicos, científicos, sociais ou religiosos, por meio de informação sonora. Transforma o visual em verbal, abrindo possibilidades maiores de acesso à cultura e à informação, contribuindo para a inclusão cultural, social e escolar [...] (MOTTA, 2016, p. 15).

Tal processo é realizado a partir de um conjunto de sujeitos: o audiodescritor, pessoa vidente que traduz a imagem em texto, e o consultor, pessoa cega ou com baixa visão que avalia e legitima o sucesso da tradução. É no diálogo entre os dois que se constrói a audiodescrição. A inserção desta tecnologia assistiva vem alcançando diversos espaços e, com isso, adquire diferentes formas de construção e outros fins para além de exclusivamente como recurso de acessibilidade.

No contexto dos cursos de graduação, Licenciatura e Bacharelado, em Letras - Português e Espanhol da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), após o ingresso de uma aluna cega no primeiro semestre de 2019, a professora da disciplina Espanhol 1 e quatro alunos de graduação passaram pelo processo de adaptação de material do conteúdo apresentado em sala. Com o fim da disciplina e a necessidade de continuar oferecendo suporte à aluna durante o curso de graduação, foi criada a Oficina de Material Adaptado. A audiodescrição tornou-se uma das tecnologias assistivas mais utilizadas e, como agentes na realização, os alunos videntes participantes da oficina desempenhavam o papel de audiodescritor, a aluna cega, o de consultora, e a professora orientadora da oficina supervisionava o processo.

Por tratar-se de um curso ministrado em espanhol, as audiodescrições dos materiais inicialmente eram escritas nesta língua, a segunda língua (L2) dos alunos que realizavam as adaptações e da aluna que as recebia. Porém, a partir de uma indagação da aluna, uma questão se sobressaiu: os alunos videntes do mesmo curso acessavam as imagens apresentadas sem que fosse necessário o conhecimento da segunda língua. Ela, ao ter contato com as imagens por meio das audiodescrições em espanhol,

necessitava primeiro saber o significado das palavras nesse idioma para depois conseguir transformá-las em uma imagem mental.

Diante de tal questão, a escolha entre os participantes da oficina foi de não abandonar a audiodescrição em língua espanhola, mas de realizar audiodescrições bilíngues entre o par português e espanhol. Havia, então, dois processos tradutórios (JAKOBSON, 1991) na realização dessa atividade: o intersemiótico, transposição de signos de naturezas diferentes, neste caso, a transposição de imagem para texto oral ou escrito, e o interlingual, transposição entre línguas diferentes, no caso português e espanhol.

Neste trabalho, adotaremos o termo “tradução” para indicar tanto o processo de transposição do português para o espanhol como do sentido inverso. O termo “versão” será usado para descrever etapas das audiodescrições, como “versão 1” para a primeira versão sem modificação de uma audiodescrição.

As traduções bilíngues funcionaram a partir do entendimento de que a escolha por uma das línguas geraria alguns entraves. O uso apenas da primeira língua (L1) implicaria no não exercício da segunda língua (L2) e, além disso, não contribuiria para a ampliação de conhecimento do idioma estudado. Contudo, somente o uso da L2 implicaria na desigualdade de acesso ao conteúdo do aluno com deficiência visual ao ter contato com a audiodescrição, visto que, ao contrário do aluno vidente, que faria a interpretação da imagem sem necessariamente ter que interpretá-la na segunda língua, o aluno cego teria que saber e entender primeiro os termos no outro idioma para poder interpretar a mesma imagem.

A audiodescrição bilíngue, nesse caso, responderia positivamente a estes entraves, pois possibilitaria o acesso às imagens na primeira língua do aluno e estimularia o conhecimento da segunda língua estudada. O mesmo foi descrito por Elton Vergara-Nunes, em sua tese de doutorado *Audiodescrição Didática* (2016), ao comentar sobre sua experiência de ensino de língua espanhola para estudantes cegos, em seu caso, alunos do nível básico de ensino. Sobre a audiodescrição bilíngue que

apresentava para os estudantes, Vergara-Nunes (2016, p.151) comenta que

Os sujeitos cegos, ao estudarem língua espanhola no nível básico durante a coleta de dados para esta tese, confirmaram essa ideia da língua a ser usada na audiodescrição nesse nível de ensino. A maioria dos aprendizes disse que primeiramente escutava a audiodescrição das imagens dos materiais didáticos em língua portuguesa para poder entender o que havia no material e logo a escutava em língua espanhola para poder aprender mais da língua. Neste caso, a audiodescrição deixava de ser simplesmente um recurso de acessibilidade visual, ou meramente a tradução da imagem para o sistema verbal, e passava a cumprir um papel didático, facilitador da aprendizagem da língua estrangeira.

Assim como no caso dos alunos cegos de Vergara-Nunes (2016), na Oficina de Material Adaptado<sup>1</sup>, a confecção das audiodescrições bilíngues também atuou como um facilitador de aprendizagem entre os graduandos que participavam do processo. No caso de Vergara-Nunes, a audiodescrição transformou-se em um recurso pedagógico para os alunos cegos. No caso da Oficina, as ADs funcionaram como recurso didático também para os graduandos videntes que as elaboravam, pois puderam com essa prática desenvolver a língua que estudavam. Em nosso estudo, entendemos recurso didático como “todo material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos” (SOUZA, 2007, p.111).

Por essa ótica, os processos tradutórios podem ser vistos como auxílios no ensino-aprendizagem. Ainda que em muitos espaços a tradução possa ser vista como uma forma menos pretendida no desenvolvimento da L2, o seu uso como recurso didático não visa à sua aplicação como método geral de aprendizagem. Souza (2007) aponta que o uso dos recursos didáticos é auxiliar no ensino e deve proporcionar ao aluno o estímulo à pesquisa e à busca de novos

---

<sup>1</sup> Em 2022, a Oficina se transformou no Projeto de Extensão “ProLinc” (Projeto Letras Inclusiva).

conhecimentos. É neste sentido que acreditamos no papel da tradução como benéfico para estudantes de línguas.

Assim, as audiodescrições bilíngues realizadas no projeto, além de promoverem a experiência da construção de práticas inclusivas na educação, contribuíram para o desenvolvimento dos graduandos, colocando-os em um papel ativo em relação à língua, dando-lhes autonomia e trazendo a experiência tradutória para as suas formações.

Isso porque, no processo de aquisição, o estudante pode ver a si mesmo como um estudante, não como um falante do idioma estudado. É nesse sentido que Renata Beatriz Freitas Estanislau, em seu artigo “Tradução no ensino-aprendizagem da segunda língua”, ao discorrer sobre o papel da tradução no processo de aprendizado mais autônomo e consciente, afirma que “Dar autonomia de aprendizado para o aluno é dar a ele uma nova função; é colocar em suas mãos o conhecimento e identificá-lo como um usuário da língua, e não como um aprendiz” (2021, p.1273).

A autonomia que a tradução, neste caso interlingual, possibilita aos estudantes de idiomas aparta barreiras que impedem que o aluno se veja como usuário, dando-lhe mais confiança e novos usos na L2. A atividade da tradução na graduação pode promover o senso de autonomia na segunda língua daqueles que, muitas vezes, aprendem para se tornarem profissionais em áreas que abarcam diversos usos desse outro idioma, sendo um deles o de profissional da tradução.

Portanto, dentro de um curso de língua estrangeira, a tradução é um instrumento que amplifica o uso da L2 dos estudantes e desenvolve a segurança dos alunos em relação à língua que está aprendendo. Além disso, ainda que a tradução seja uma das profissões possíveis para os seus egressos dos cursos de Letras - Português e Espanhol, no caso da UFRJ, há apenas uma disciplina<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> No curso de bacharelado, a disciplina obrigatória Tópicos Especiais em Língua Espanhola tem, em sua ementa, os tópicos especiais: Leitura. Escrita e Tradução. Os mesmos tópicos aparecem na ementa da disciplina obrigatória de Espanhol

que aborda esta área do conhecimento em cada um dos cursos, mas que não fazem referência a AD. Sendo assim, a participação no projeto teria dado aos alunos um novo uso para esta língua e uma oportunidade de vislumbrar um caminho possível na tradução.

### **Processos de adaptação de imagens**

Depois do primeiro semestre, a demanda da Oficina de Material Adaptado cresceu e alunos de outros cursos passaram a fazer parte do projeto. No início, as adaptações eram feitas apenas para as matérias de espanhol. A vinda de materiais de diversas disciplinas e o início do período remoto (causado pela pandemia de Covid-19) fizeram com que o grupo tivesse a necessidade de se encontrar semanalmente em reuniões online. Principalmente na pandemia, essas reuniões eram necessárias não apenas para a divisão de tarefas, mas também para que a aluna consultora comentasse sobre as adaptações e os demais alunos pudessem falar sobre as dificuldades e dúvidas.

Na reunião semanal, o grupo analisava os materiais que deveriam ser adaptados e sua divisão. As imagens estáticas poderiam estar dentro de um outro material, fazendo parte de um capítulo de livros, por exemplo, ou poderiam ser usadas sozinhas, como uma fotografia sem qualquer tipo de texto escrito.

Cada tradução intersemiótica (passada ao português ou ao espanhol) das imagens audiodescritas é feita apenas por uma pessoa. É possível que o mesmo aluno faça a tradução intersemiótica e a interlingual da mesma imagem, mas também há audiodescrições em que a parte intersemiótica é feita por um aluno e a parte interlingual é feita por outro.

No começo, as audiodescrições eram feitas apenas em espanhol. Após a escolha pelo formato bilíngue, as adaptações eram primeiramente feitas em espanhol e depois passadas ao

---

VIII, porém situados no contexto da sala de aula. O enfoque em um ou mais desses tópicos depende da seleção do professor ministrante.

português. Depois, ao longo dos períodos, não havia mais uma ordem específica entre as adaptações bilíngues. Poderiam ser construídas em espanhol e depois traduzidas ao português ou tomando o caminho inverso.

Com a expansão da oficina, houve a chegada de alunos não graduandos de espanhol que também faziam as audiodescrições, porém apenas em português. Nesses casos, os alunos de espanhol faziam a versão/tradução em espanhol da adaptação a partir da audiodescrição em português que os outros colegas já tinham realizado.

Muitas das discussões semanais tinham como base a discussão da audiodescrição e, por tanto, da sua forma e seu conteúdo. Mais precisamente em relação ao conteúdo, havia discussões com todo o grupo sobre vocabulários e sua precisão. A tradução intersemiótica e interlingual passavam por um processo atento individual de cada responsável pela versão, mas também por uma discussão coletiva para debater a funcionalidade daquela audiodescrição.

Após a criação da audiodescrição bilíngue pelos alunos, cada uma passava por uma leitura em voz alta em ambas as línguas, que todos deveriam ouvir atentamente antes de visualizar a imagem a que se relacionavam. A aluna consultora opinava e, depois de sua fala, outros alunos e a orientadora também faziam os seus apontamentos.

Esse primeiro processo fomentava discussões sobre o detalhamento de cada uma das versões e das informações que nelas havia, que muitas vezes se diferenciavam ao faltar conteúdo uma em relação à outra. Além disso, havia a defrontação entre termos que pareciam indicar o mesmo elemento, mas que não pareciam ser equivalentes entre os idiomas. Neste caso, acontecia então a busca por um termo que abrangesse o elemento que aparecia na imagem e que estivesse de acordo com a outra língua.

Para exemplificar esse processo, uma discussão sobre a pelagem facial de um homem que aparecia em uma foto de um material didático se iniciou no grupo, provocando o surgimento de diversas dúvidas e debate entre os participantes. Nessa situação,

houve a dúvida se na versão em português o homem teria barba, bigode, cavanhaque e/ou barbixa. Não se sabia exatamente qual ou quais termos indicariam corretamente a ligação com a imagem. Em espanhol, buscou-se entender se os termos “*perilla*”, “*bigote*” ou “*barba*” eram suficientes para indicar também nesse idioma o que se apresentava na foto.

Essa discussão mobilizou não apenas o aluno responsável pela tarefa, mas todos do grupo, utilizando conhecimentos e dúvidas de forma coletiva. Na construção usando a L1, cada um dizia o que entendia com cada uma das palavras e fazia pesquisas sobre a definição de cada um dos termos mencionados no debate. As pesquisas poderiam ser em dicionários online ou através do Google Imagens, buscando correspondências para cada uma das palavras até chegar no melhor resultado, que indicaria a palavra que seria a mais adequada para ser usada na adaptação.

Na L2, o processo foi semelhante, utilizando o conhecimento anterior, buscando imagens com palavras chaves em espanhol e pesquisando em ferramentas de tradução e dicionários de espanhol online, como o da *Real Academia Española*, para, neste caso, produzir a versão nessa língua da imagem. Após a pesquisa, era refeita a leitura em voz alta para mais uma rodada de debates até que houvesse consenso sobre a adaptação ser satisfatória a nível intersemiótico e apropriada a nível interlingual. Dessa forma, a maior parte das audiodescrições tinham mais de uma versão, cada uma discutida em conjunto.

A adaptação bilíngue também pôde melhorar as adaptações, visto que a comparação que se fazia revelava possíveis detalhes mais bem desenvolvidos em uma das línguas, provocando uma nova adaptação na outra língua. A comparação entre as duas formas gerava uma melhora na versão final após o olhar atento, a reflexão sobre o uso de ambos os idiomas e a busca ativa na produção das audiodescrições.

Além dos comentários nas reuniões semanais, também havia os comentários nos arquivos *Google Docs* das audiodescrições. Cada material adaptado é organizado em pastas do *Google Drive* (que

podem indicar a disciplina adaptada ou um material adaptado) e cada parte do material é adicionado em um mesmo documento. Para exemplificar, se um livro tiver que ser adaptado, criamos uma pasta com o nome do livro e, dentro desta pasta, separamos os capítulos do livro e cada um fica separado em um documento *Google Docs* diferente.

Nesse documento é possível que todos os integrantes do grupo interajam com a adaptação, fazendo comentários, adicionando sugestões ou marcando trechos confusos. Essa atividade teve mais ênfase durante os anos iniciais e durante a pandemia e diminuiu após a volta das reuniões presenciais do grupo.

Por meio dos arquivos armazenados na pasta do *Google Drive*, é possível verificar alguns desses comentários, que modificavam as versões das adaptações. Essas modificações, muitas vezes, se relacionavam às questões mencionadas anteriormente: busca, na primeira língua e segunda língua, de termos mais compatíveis, mudança de estruturas sintáticas mais adequadas e correção de desvios ortográficos em ambas as línguas.

Para exemplificar e discutir sobre alguns dos comentários feitos sobre as audiodescrições, usaremos negrito para indicar a palavra marcada por um comentário. Abaixo da audiodescrição, comentaremos a sugestão mencionada.

Audiodescrição - exemplo 1:

*Dibujo. Un hombre tiene las manos en el cierre de los pantalones, que está abierto. El se inclina hacia **tras**, aparecen las venas en el cuello y los dientes. En el lugar de los ojos hay una X, tres gotas salen de la cabeza. Al fondo, un sofá y una luminaria.*  
Desenho. Um homem com as mãos no zíper da calça, que está aberto. Ele se inclina para trás. As veias do pescoço e os dentes aparecem. No lugar dos olhos há um X. Três gotas saem da direção da cabeça. Ao fundo, um sofá e uma luminária.

Nessa audiodescrição, temos dois equívocos marcados em negrito na versão em espanhol. A primeira marcação indica a falta de acentuação do pronome “él”. A segunda marcação indica um termo equivocado “*trás*” em “*Él se inclina hacia tras*” para uma



estrutura que, observando a versão em português, deveria significar “Ele se inclina para trás” em espanhol. A palavra “*tras*”, em espanhol, existe, mas não é o termo adequado para o contexto. Na segunda versão em espanhol, foi feita a correção da acentuação de “*él*” e da adequação da segunda estrutura comentada para “*Él inclina hacia atrás*”.

Audiodescrição - exemplo 2

*Un meme en blanco y negro que se enfoca en un hombre del pecho arriba. El hombre (Cantinflas) está apoyado en una pared, tiene piel y pelo oscuro, un bigote fino y desordenado. Lleva un sombrero en la cabeza, un pañuelo en el cuello y blusa blanca con un chaleco oscuro ácima. Está mirando a la derecha mientras lleva un cigarrillo por la mitad en la mano izquierda. En la parte superior, está escrito “Poes yo cuando digo una cosa digo otra, pues es como todo” y en la parte inferior está escrito “Es que hay cosas que ni que, tengo o no tengo razón?”*

Nos trechos marcados, o primeiro é sobre o entendimento do que está na imagem e recebeu o comentário “*no lo veo desordenado*”. Os outros dois comentários se referem às questões de estrutura: o termo “*ácima*” recebeu a sugestão de substituí-lo por “*encima*”; em “*Está mirando*”, há um comentário que aponta o tipo de estrutura a se usar nas audiodescrições e acaba com uma sugestão “*evitar gerundio. Mira a la derecha*”.

Com tais exemplos de audiodescrições comentadas, é possível perceber que, além da movimentação própria dos alunos para fazer a tradução intersemiótica e depois interlingual, havia também um aprimoramento da versão com sugestões e marcações. São diversos comentários em muitas audiodescrições que ajudaram a construir o conhecimento sobre essas línguas.

No exemplo 2, há o termo “*blanco y negro*” em espanhol, a forma mais produtiva para “preto e branco” em português. Muitos participantes traduziam a estrutura como “*negro y blanco*”, fazendo uma tradução termo a termo. Esse equívoco foi discutido e depois apontado em um documento de orientações básicas para a realização da audiodescrição.

Esse fato mostra como a produção das audiodescrições bilíngues e as discussões sobre ambas as línguas propiciaram o conhecimento dos estudantes, mostrando suas diferenças e auxiliando no ensino-aprendizagem como uma forma de recurso didático.

## **Percepção dos alunos**

Para entender melhor a percepção dos alunos dos cursos de espanhol que passaram por processos tradutórios no projeto, criamos e compartilhamos com eles um questionário online do Google com questões que pudessem apontar visões e reflexões dessa prática. Foram dezoito perguntas objetivas, divididas em quatro partes, que também apresentavam uma caixa de resposta, caso quisessem explicar a resposta anterior. Dos nove alunos que receberam o formulário, seis responderam o arquivo. Destacamos as três últimas seções, pois são as perguntas e as respostas relacionadas ao tema da experiência e da autonomia desses estudantes.

No tópico “Experiências com a tradução na Oficina de Material Adaptado/ ProLInc”, a primeira pergunta falava sobre se os alunos acreditavam que o processo tradutório entre as línguas ajudou no conhecimento vocabular da língua espanhola, tendo todos os participantes assinalado a opção “sim”. Três alunos comentaram sobre suas respostas dessa pergunta, o primeiro dizia: “Foi muito bom pra [sic] reconhecer diferenças”; o segundo: “Aprendi e relembrei algumas palavras”: o terceiro pontuou que “No processo de tradução, pude conhecer muitos termos e construções sintáticas (específicas para audiodescrição) que não conheceria antes”.

A segunda pergunta indagava sobre acreditar que o processo tradutório entre as línguas ajudou no melhor conhecimento sobre a sintaxe da língua espanhola e todos os participantes assinalaram a opção “sim”. Neste, houve apenas um comentário sobre a resposta que dizia “Menos do que o vocabular, mas de alguma forma ajudou sim”. Além deste comentário, podemos aproveitar a

última resposta citada no parágrafo anterior em que o aluno fala sobre as construções sintáticas para a audiodescrição.

A terceira pergunta indagava sobre se eles acreditavam que o processo tradutório entre as línguas ajudou no domínio da escrita em espanhol. Neste, as respostas foram variadas, com 50% das respostas assinaladas em sim, 33,3% em talvez e 16,7% em não. Nesta pergunta, houve também apenas um comentário justificando a resposta, que diz “Acho que não, porque as *ads* são um gênero muito específico e, além disso, eu escrevia bem mais nas disciplinas de espanhol do que nas *ads*”.

A quarta pergunta questionava se os alunos diriam que o processo de tradução entre as línguas beneficiou ou prejudicou o desempenho deles na língua espanhola. Houve variação também nestas respostas, em que 83,3% apontou que beneficiou, enquanto 16,7% indicou que não viu diferença. Esta pergunta não recebeu nenhum comentário.

Na quinta pergunta, a questão indagava se eles acreditavam que o processo de tradução fomentou a confiança deles no uso da língua espanhola. Houve variação nas respostas, que indicavam que 66,7% responderam que talvez, 16,7% que sim e 16,75% que não. Um dos questionados que respondeu “não” justificou a resposta com o comentário: “Pelo mesmo motivo que não acredito que tenha sido um diferencial na minha escrita em espanhol”. Outro aluno, que respondeu “talvez”, comentou: “Ainda não tive muitas oportunidades de usar o espanhol fora da universidade”.

A sexta pergunta questionava se a experiência na tradução era uma nova função ou uma nova forma de usar a língua espanhola para estes estudantes. Nesta questão, 83,3% dos alunos responderam que sim, enquanto 16,7% responderam que não. Um dos estudantes que responderam sim comentou sua resposta: “Sim, considero que inclusive foi uma forma de usar a língua que eu não exploro normalmente”.

A sétima e última pergunta da seção interrogava se a nova função ou nova forma de uso contribuiu para que eles tivessem mais autonomia na língua espanhola. As respostas variaram entre as

opções, tendo 66,7% respondido que sim, 16,7% respondido que não e 16,7% respondido que haviam respondido que não a viam como uma nova função na pergunta anterior. Um aluno questionado que respondeu ‘não’ comentou: “Acho que a autonomia e segurança vem muito mais das competências de fala e escrita”.

Na última seção, a pergunta inicial questionava se eles achavam que existe uma diferença entre ser um usuário da língua (alguém que usa a língua ativamente) ou um estudante da língua (alguém que apenas estuda a língua). Nesta, todos os alunos assinalaram a opção “sim”. Nos comentários, um aluno respondeu que “Dá pra estudar a língua sem nunca usar, conhecer td [sic] o sistema, os usos, até parte do vocabulário e não conseguir usar ativamente.” Em outro comentário, um estudante disse: “Acho que estudar a língua de maneira teórica sem utilizar ela não te capacita a usar aquela língua em contextos reais”.

A pergunta seguinte indagava: “Sobre as definições anteriores, o processo tradutório ajudou que você se visse como usuário da língua ou estudante da língua?”. Esta questão apresentava 4 respostas possíveis, sendo: “Usuário da língua”, “Estudante da língua”, “Ambos” e “Não vejo diferença entre os dois”. Como resposta, 66,7% apontaram que se veem como “Estudantes da língua” e 33,3% apontaram que se veem como “Ambos”. Não houve comentários para essa pergunta.

Na terceira pergunta da última seção, indagou-se se já havia participado de processos de tradução entre línguas em outro momento da graduação, o que 50% dos interrogados disseram que sim, tendo os outros 50% respondido que não.

Na quarta pergunta, perguntou-se se os alunos viam a tradução como uma área de interesse profissional. As opções para a resposta eram “Sim”, “Não” e “Talvez”. Nesta, 66,7% dos alunos responderam “sim” e 33,3% responderam “talvez”.

A quinta e última pergunta do questionário fazia referência à resposta anterior dos questionados e perguntava: “Caso tenha respondido que sim ou talvez na pergunta anterior, a experiência com tradução na Oficina/Projeto fomentou o interesse por essa

área?” As opções para resposta eram “Sim”, “Não” e “Respondi que não é uma área de interesse.” Nesta questão, todos os alunos responderam “Sim”.

Para finalizar o questionário, deixamos em aberto uma opção de comentário que dizia “Gostaria de comentar sobre a sua experiência no processo de tradução entre as línguas português e espanhol na Oficina/Projeto?”. Houve dois comentários de dois alunos que escreveram “O projeto me apresentou a essa área e tenho bastante interesse em seguir esse caminho no futuro” e “Comecei a fazer parte do processo de adaptação de materiais no início da graduação e isso me fez ter vontade de conhecer mais a área”.

### **Refletindo sobre o questionário**

O formulário distribuído entre os alunos dos cursos de Espanhol foi importante para conhecer e refletir sobre como os estudantes que participaram da tradução interlingual dentro do projeto percebiam a sua própria experiência.

Sobre as perguntas mais ligadas à estrutura da segunda língua, houve resposta negativa apenas na questão que indagava sobre dominar melhor a escrita, pois o aluno que assim respondeu apontou sobre a especificidade do gênero audiodescrição e, portanto, a escrita se desenvolveria estritamente nesse gênero.

No formulário, usamos, em algumas perguntas, palavras ligadas à parte teórica do trabalho. Queríamos, com isso, saber se o grupo de graduandos (alguns já graduados) dos cursos de Espanhol, mesmo sem saber em quais teorias nos apoiamos, confirmariam as afirmações que desenvolvemos.

Usamos, por exemplo, o termo “confiança” quando explicamos o conceito de autonomia que tratamos neste trabalho e usamos essa mesma palavra em uma das perguntas do questionário que dizia: “Você acredita que o processo de tradução fomentou a sua confiança no uso da língua espanhola?”. As opções “sim” e “não” receberam a mesma porcentagem de respostas e a opção “talvez” recebeu mais da metade das respostas totais. Por

tanto, podemos destacar a confiança no uso da língua espanhola que a tradução interlingual oferece para esses alunos do projeto como uma potencialidade, mas não como um fato unânime.

Dentre as respostas a essa pergunta, o mais interessante é a parte dos comentários. Um aluno que assinalou “não” comentou que assim o pensa pelo mesmo motivo que não acredita que tenha sido um diferencial na escrita em espanhol. Ou seja, o aluno atrela a confiança à prática escrita no idioma, algo muito semelhante ao comentário feito na resposta da pergunta sobre autonomia.

O segundo comentário da mesma pergunta, de um aluno que assinalou “talvez”, diz que ainda não teve muitas oportunidades de usar o espanhol fora da universidade. Sendo assim, o segundo atrela a confiança às práticas fora do contexto universitário. Sua resposta nos leva a indagar sobre a influência dos contextos universitários ou não universitários nos estudantes e como cada um deles pode influenciá-los em relação à confiança dos alunos de modos distintos.

Outra questão se relaciona ao termo “autonomia”. Em relação à pergunta sobre se a tradução era uma nova função ou um novo uso que o aluno teve com o espanhol, indagamos se essa função ou esse uso contribuiu para que tivessem mais autonomia. As porcentagens variaram, tendo, entre os alunos que a tinham como nova função, a maioria respondido “Sim”. Apenas uma pessoa assinalou a opção “Respondi que não é uma nova função/novo tipo de uso” e uma outra pessoa assinalou a opção “Não”, que comentou que assim o pensa porque: Acho que a autonomia e segurança vem muito mais das competências de fala e escrita.

Algo interessante de sua resposta é que, ainda que ele não tenha usado a fala nas audiodescrições, esse aluno praticou a escrita na produção da tradução. Por tanto, havia uma das habilidades que ele cita, mas que, por algum motivo, ele não reconhece como tal.

Na última seção de perguntas do formulário também surgiu algo intrigante. Havia a pergunta que indagava se eles acreditavam que existe diferença entre ser um usuário da língua ou um

estudante da língua, ao que todos responderam que acreditam nesta diferença. A pergunta seguinte questionava justamente se eles achavam que o processo tradutório ajudou que se vissem como usuários da língua ou como estudantes da língua, o que a maioria respondeu como “estudante da língua” e uma menor porcentagem como “ambos”.

Ainda que a pergunta falasse estritamente da ligação da tradução nessa identificação como usuário ou estudante, as respostas à indagação podem levar a questionamentos a respeito de como ou a partir de qual momento um estudante de língua estrangeira se entende como usuário daquele idioma.

Também na seção final, as últimas perguntas se relacionam com a possibilidade destes alunos seguirem a profissão de tradutor e a influência do projeto nesta possível decisão. A maioria respondeu que sim, que a tradução é uma área de interesse. Uma minoria respondeu talvez e ninguém respondeu negativamente. A pergunta seguinte indagava sobre a influência da atuação deles na Oficina no interesse na profissão, ao que todos responderam que sim, que a experiência no projeto fomentou-lhes o interesse pela área.

Dentre os dois comentários feitos para esta pergunta, um aluno comentou: “Comecei a fazer parte do processo de adaptação de materiais no início da graduação e isso me fez ter vontade de conhecer mais a área.” Com seu comentário, vemos que a influência do projeto pode atingir os estudantes muito antes da sua formação, inspirando possibilidades para os seus caminhos nas escolhas profissionais.

Em resumo, a partir da definição de Souza (2007) sobre recurso didático, podemos entender a tradução como tal. Isso porque as respostas do questionário confirmaram essa nossa hipótese, visto que os próprios alunos observam ganhos na aprendizagem da L2 por meio dessa habilidade.

No entanto, ainda que tenhamos falado neste trabalho sobre a autonomia que este processo proporciona aos alunos, nem todas as respostas apontaram para este pressuposto. Apoiamo-nos na ideia de Estanislau (2021) sobre autonomia, que afirma que a autonomia

é dar ao aluno uma nova função e identificá-lo como usuário da língua. Ainda que a maioria confirme a tradução como uma nova função que contribuiu para a autonomia, não são todos os que se veem como usuários da língua.

De maneira geral, podemos perceber que a maioria, mesmo nas perguntas com diversidade de respostas, aponta a própria participação na Oficina de forma benéfica em relação ao espanhol, pois auxiliou na aprendizagem de novos conhecimentos na língua. Metade dos alunos indagados não tinham participado de traduções na graduação antes da participação no projeto e puderam ter contato e ver como uma possibilidade atuar na tradução, ampliando as perspectivas profissionais.

### **Considerações finais**

Como mencionamos no início do trabalho, a audiodescrição é um recurso de acessibilidade comunicacional que amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual (MOTTA, 2016). Neste trabalho, quisemos mostrar como este recurso não beneficia apenas alunos com deficiência, pois, por meio da tradução interlingual desse recurso, muitos alunos não deficientes visuais foram afetados positivamente ao passar por tal processo.

Com relação à tradução, sabemos que o seu local no ensino-aprendizagem de língua estrangeira é algo amplamente debatido, com seus pontos positivos e negativos. No entanto, não pretendemos trazê-la como ferramenta principal do ensino, mas mostrar como é possível que o seu uso beneficie os alunos, servindo-lhes como um recurso didático e até mesmo ampliando suas áreas possíveis de atuação.

Por fim, esperamos que o trabalho contribua para a observação e a investigação sobre os temas que circundam as tecnologias assistivas na educação do ensino superior, além de mostrar os lugares possíveis para a tradução no ensino de língua estrangeira. A audiodescrição bilíngue pode ser vista como um recurso de acessibilidade e um recurso didático, contribuindo para a formação



superior de alunos cegos e videntes, além de impactar positivamente o ambiente universitário.

## Referências

- BRIKS, F. J. P. Tradução: ferramenta eficaz no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para o aluno do ensino superior. **Belas Infiéis**, Brasília, Brasil, v. 1, n. 1, p. 153–167, 2012.
- CORRÊA, E. F. de S. Sobre a necessidade da tradução pedagógica na aula de língua não materna: quinta habilidade e macroestratégias. **Rev. de Letras**, Fortaleza, v. 33, n. 2, p.53-64, jul./dez. 2014
- COSTA, W. C. **Tradução e ensino de línguas**. In: BOHN H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos de Lingüística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988, p. 282- 291.
- ESTANISLAU, R. B. F. Tradução no ensino-aprendizagem da segunda língua. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 7, n. 2, p. 1264-1277, 2021.
- GUTIÉRREZ, L. P.; LOPES, Fernanda Cristina. Fundamentos da tradução pedagógica: tradução, ensino e comunicação. **Revista X**, v. 14, n. 2, p. 5-41, 2019.
- JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. Trad. De José Paulo Paes e Isidoro Blikstein, São Paulo: Cultrix, 1991.
- LIBERATTI, E. A tradução na sala de aula de LE: (des)construindo conceitos. In: **Entrepalavras**, Fortaleza - ano 2, v.2, n.1, p. 175-187, 2012.
- LÔPO RAMOS, A. A. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, [S. l.], v. 13, n. 01, p. 233–267, 2021. DOI: 10.26512/rbla.v13i01.37207.
- LUCINDO, E.S. **Tradução e ensino de línguas estrangeiras**. Scientia Translationis, n. 3, 2006.
- MAGALHÃES, G. M. **A cultura de aprender E/LE do aluno cego: um olhar para a inclusão**. 2009. 186 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada)-Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

- MOTTA L. M. V. M. **Audiodescrição na escola: abrindo caminhos para leitura de mundo.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.
- PALMA, A. M. B. **Representações de falantes nativos e não-nativos de inglês no discurso de alunos brasileiros: (des)construindo oposições binárias.** 2011. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
- PEGENAUT, L. La traducción como herramienta didáctica. In: **Contextos**, nº 27-28, Madrid, p. 107-126, 1996.
- SOUZA S. E. **O uso de recursos didáticos no ensino escolar.** Arq Mudi. 2007;11(Supl.2): 110-4.
- SOUZA, J. P. Tradução e ensino de língua. **Revista do GELNE**, v. 1, n. 1, p. 141-151, 1999.
- TERRA, M. R. Tradução & aprendizado de língua estrangeira: o ponto de vista do aluno. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 49, p. 69-85, 2010.
- VERGARA-NUNES, E. **Audiodescrição didática.** 2016. Tese (doutorado) - Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.



# LA IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN EL CONTEXTO DE LAS RELACIONES INTERNACIONALES EN BRASIL Y EL PAPEL DE LOS LECTORADOS MAEC-AECID

Soraya Pérez Fuertes

## Introducción

La existencia de los lectorados MAEC-AECID en un país como Brasil no es fortuita. Desde sus más de 85 años de colaboración y presentes en más de diez ciudades a lo largo y ancho de la geografía brasileña desde Brasilia a São Paulo pasando por Viçosa y Goiania sin olvidarnos de Río de Janeiro, alejándonos al norte para llegar a Belém, Fortaleza o Campina Grande y tener que volar de nuevo al sur y aterrizar en Curitiba, somos muchos los lectores que hemos formado parte de la enseñanza del español en este país desde su creación.

Este trabajo nace motivado por la situación actual en la que me encuentro, impartiendo clases de español en el Instituto de Defensa y Relaciones Internacionales de la Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ), concretamente en el Grado de Relaciones Internacionales (en adelante RI). Y puesto que no es un ámbito habitual, quizás, como docentes de ELE, me ha parecido interesante hacer una reflexión sobre ello.

El presente artículo consta de tres partes. Primeramente daré una justificación al tema, a continuación ofreceré un marco teórico de los diferentes ámbitos de las RI y en tercer lugar expondré los retos y desafíos a los que me enfrento en las clases de RI, así como las dinámicas de aula, la metodología y los materiales que utilizo.

## **Justificación: una mirada a la historia**

El 2015, se cumplieron 75 años de Becas y Lectorados internacionales del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación de España (MAEC) y de la Agencia de Cooperación Internacional (AECID), con motivo de la creación, en 1940, del Consejo de la Hispanidad, que establece como una de sus prioridades la convocatoria de becas para reforzar los lazos de cooperación cultural, educativa y científica con los miembros de la comunidad iberoamericana. La convocatoria se integra en el modelo de apoyo a la enseñanza de español como lengua extranjera del Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación de España, a través del Departamento de Cooperación Universitaria y Científica –DCUC- de la Dirección de Relaciones Culturales y Científicas de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo – AECID. El objetivo principal será enfatizar la misión de los lectorados en su máxima de promover el aprendizaje y la difusión de la lengua y cultura española en diferentes universidades extranjeras, realizando un repaso por sus principales acontecimientos y desafíos, desde su concepción hasta el presente.

Los lectorados MAEC-AECID se han consolidado como uno de los instrumentos más apreciados de la política exterior española. Es por ello que nuestra presencia no se limita solo a la docencia en el aula, sino que se espera nuestra colaboración en gestión cultural con el consulado o la embajada, así como con el Instituto Cervantes y otras instituciones relacionadas con España en el exterior.

Tal y como cita el profesor Gonzalo Anes (2013), quien fue presidente de la Real Academia de la Historia, la acción ibérica en el continente americano desde finales del siglo XV hasta el XIX fue casi equiparable a la de Roma en la Antigüedad. La acción de España y Portugal incorporó casi todo el continente americano a los valores culturales y científicos y a los sistemas político y económico de la civilización occidental. No obstante, tras la emancipación de

las colonias, los vínculos entre ambas regiones se mantuvieron siempre muy vivos.

Actualmente son 1.200.000 españoles que viven en América Latina y 1.500.000 latinoamericanos que viven en España, de los cuales más de 170.000 son brasileños. Unos 140.000 españoles viven en Brasil.

### **Marco teórico y ámbitos de actuación de las Relaciones Internacionales**

En lo referente al comercio, Brasil es hoy el tercer destino mundial de las inversiones directas de España en el exterior. A pesar de la profunda crisis sufrida en los últimos años por la economía brasileña, las empresas españolas siguen realizando importantes inversiones en Brasil. Están presentes en sectores fundamentales de la economía brasileña, tales como las telecomunicaciones y las tecnologías de la información, bancos, seguros, infraestructuras de transporte, energía eléctrica, renovables, explotación y producción de petróleo, transporte y distribución de gas, equipamientos para el metro y transporte ferroviario, hoteles, transporte aéreo, industria auxiliar automovilística, textil, sector agroalimentario, gestión de residuos sólidos, tratamiento de aguas y otros muchos. Se estima que las empresas españolas emplean directamente a unos 214.000 brasileños e indirectamente a más de 210.000. Santander, Telefónica, Prosegur, Repsol o Iberdrola son algunos ejemplos de dichas empresas.

Sin embargo, no todo en la relación Brasil-España es economía. La lengua española desempeña un papel central en las relaciones hispano-brasileñas, puesto que Brasil está rodeado de países de lengua española. Son más de 5.000 becarios los que han pasado por las universidades españolas, ya que muchas universidades brasileñas tienen acuerdos de colaboración con universidades españolas.

En este ámbito, resulta importantísima la actuación del Instituto Cervantes, que cuenta en este país con la mayor red de

centros del mundo, ocho en total: São Paulo, Río de Janeiro, Brasilia, Curitiba, Porto Alegre, Recife, Salvador y Belo Horizonte, y no podemos olvidar la importancia que tiene la realización de los exámenes DELE y SIELE. El Instituto Cervantes tiene como actividad principal la enseñanza y difusión de la lengua española, pero también lleva a cabo una importante acción cultural no solo de España sino también de otros países iberoamericanos. Prueba de ello son las innumerables actividades que se desarrollan en sus diferentes centros a lo largo del año. El Sector de Educación de la Embajada de España realiza un importante trabajo en la formación continua de profesores de español en todo Brasil. Supervisa, dirige y envía profesores al Colegio Miguel de Cervantes de São Paulo, y la AECID, organismo del que formo parte. Es pues que es innegable la relevancia de la colaboración en el ámbito educacional.

En Defensa, la colaboración es muy intensa. En diciembre de 2010, se firmó un acuerdo de cooperación entre los dos Ministerios de Defensa. La cooperación entre las Fuerzas de Seguridad del Estado español y sus correspondientes brasileñas es excelente. En el terreno laboral, la colaboración entre el Sector de Trabajo de nuestra Embajada y el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de Brasil es muy positiva. España viene destinando una gran cantidad de recursos económicos, materiales y humanos a la cooperación al desarrollo con Brasil, realizada a lo largo de casi 20 años, en áreas como el fortalecimiento institucional (justicia y administración pública), derechos humanos, formación profesional, recuperación de centros históricos de ciudades, pesca, turismo y cultura. En lo referente al ámbito de los medios de comunicación, hay corresponsales en Brasil de los siguientes medios de comunicación: RTVE, la Agencia EFE, El Mundo y El País.

La enorme red de intereses que unen Brasil con España es significativa. Ello justifica plenamente que se califique la relación como “estratégica”, tal como se reconoció ya en 2003, cuando se firmó el “Plan de Asociación Estratégica”. En dicha época, Brasil aspira a ejercer un papel de liderazgo en América del Sur, tanto por su actuación bilateral como por las instituciones como el Mercosur.

Cuenta además con contactos al más alto nivel con visitas de los respectivos ministros de Asuntos Exteriores y de otros ministros. Periódicamente se celebran cumbres, respectivos jefes del Ejecutivo y con reuniones separadas de los ministros

A partir de los años 1990, se fomentó en Brasil la enseñanza de español debido a la creación del MERCOSUR. El argumento de Brasil como país con un papel de liderazgo político y económico rodeado de países de habla hispana en el cual era importante que se aprendiera el español para estrechar las relaciones con Latinoamérica. Este hecho político llevó al desarrollo de reflexiones muy importantes en el campo de la enseñanza de lenguas, más precisamente, a la reflexión de cómo el brasileño aprende y ve el español. El trabajo pionero de González (1994) muestra que aunque las dos lenguas, el portugués y el español, sean semejantes, los aprendices brasileños tienen dificultades específicas, dado que el funcionamiento de las dos lenguas es, en gran medida, diferente. En suma, las relaciones entre Brasil y España tienen una gran importancia para los dos países a pesar de que, en realidad, sigan bastante desconocidos entre sí.

### **El lectorado MAEC-AECID y su vinculación con la UFRJ**

Bajo la misión de “ejercer la docencia del español como lengua extranjera en universidades extranjeras, reforzando los programas de lengua y cultura hispánicas y actuando como punto focal y dinamizador de la cooperación interuniversitaria entre la universidad de destino y la red universitaria española.”, somos representantes de nuestra lengua, nuestro país y nuestra cultura.

En el caso de la UFRJ, el lectorado se enmarca dentro de la *Faculdade de Letras* y el Sector de Neolatinas, y dentro de este, del Sector de Español. No obstante, a su vez se imparten en el IRID, Instituto de Relaciones Internacionales y Defensa, y es aquí donde la larga trayectoria histórica entre la Península Ibérica y Brasil, así como el marco teórico de las Relaciones Internacionales en los ámbitos tanto económico y comercial, como político, educativo y



cultural dentro de los cuales nos movemos, no hace más que poner de manifiesto la importancia de la enseñanza del español en Brasil. Todo este complejo y basto entramado de relaciones pone de manifiesto la necesidad de que los jóvenes brasileños aprendan español.

El *Instituto de Relações Internacionais e Defesa da Universidade Federal do Rio de Janeiro* (IRID/UFRJ), institución para la cual trabajo en el marco del convenido de lectorado MAEC-AECID, nació en 2017 con el objetivo de reunir a la comunidad docente de RI y de Defensa en una misma unidad. El IRID fue concebido como centro de referencia nacional e internacional y cuenta con más de mil alumnos y veinte profesores en sus dos grados: RI y Defensa y Gestión Estratégica Internacional. Su creación fue un desdoblamiento del antiguo Núcleo de Estudios Internacionales (NEI), que posteriormente se transformó en instituto para aunar los cursos de graduación y post graduación y se enmarca dentro de las seis unidades del Centro de Ciencias Jurídicas y Económicas (CCJE) de la UFRJ.

Pese a su breve trayectoria, posee diversos laboratorios, grupos de investigación, realiza actividades de extensión y promueve eventos periódicos orientados a la integración del saber académico con la comunidad. Ser una unidad de enseñanza pública y gratuita de excelencia, una institución que desarrolle el pensamiento crítico y relevante para Brasil y para el mundo son las grandes metas del IRID.

El curso de graduación en Relaciones Internacionales fue creado, no obstante, en junio de 2008 en el ámbito del Programa de Expansión y Reestructuración de las universidades federales, convirtiéndose rápidamente en uno de los más importantes del país. Con la creación del IRID en 2017, como he mencionado anteriormente, el curso pasó a ser de responsabilidad administrativa y académica del instituto, pero con contribuciones y colaboraciones a nivel interdisciplinar de diversas unidades, entre ellas de la Facultad de Administración, la Facultad de Letras, la *Faculdade Nacional de Direito* (FND), el *Instituto de Economia* (IE), el *Instituto de Filosofia e Ciências Sociais* (IFCS), el *Instituto de História*

(IH) y el *Núcleo de Estudos em Políticas Públicas e Direitos Humanos* (NEPP-DH).

El Grado en RI está compuesto por 8 periodos lectivos y se encuentra en proceso de reforma curricular. Aparte de seguir atendiendo a las directrices nacionales curriculares para esta área, el nuevo grado dará atención todavía más especial a la política externa brasileña, a los estudios sobre América Latina, a los derechos humanos y a la economía política internacional. El grado de RI juega un papel fundamental en Brasil, América Latina y el Sur Global.

### **El grado de Relaciones Internacionales en la UFRJ**

Quien se dedique a la enseñanza del español a lusoparlantes no podrá sino afirmar que son muchos los retos a los que nos enfrentamos como docentes de una lengua tan próxima al portugués, pero a la vez tan compleja para los aprendientes, en este caso, brasileños. Se habla de lenguas hermanas. La comprensión sobre todo a nivel de lectura llega, la auditiva ya cuesta más, pero al acercarnos a la producción oral, la fonética y los sonidos ya “son harina de otro costal”. La gramática, las reglas, las irregularidades formales y los falsos amigos no nos ayudan precisamente cuando de escribir un texto se trata.

En este sentido, los objetivos de las asignaturas no son otros que la asimilación de competencias lingüísticas y culturales con respecto a un uso rico y adecuado de la lengua española, así como la aproximación a contenidos culturales históricos y contemporáneos. La lengua española se imparte a lo largo de todo el grado y son ofrecidas 3 asignaturas de carácter obligatorio: *Espanhol I*, *Espanhol II*, *Espanhol III*. Dicha presencia deja ver el potencial de una lengua cada vez más presente en otros ámbitos de la sociedad.

La carrera de *Relações Internacionais* del *Instituto de Relações Internacionais e Defesa*, pertenece al *Centro de Ciências Jurídicas e Económicas* de la UFRJ y, por lo tanto, al área de saber de las ciencias sociales, un entorno muy distante de la Facultad de Letras en la que

estamos acostumbrados a trabajar los docentes de español o de las diferentes lenguas. Cabe resaltar que impartir clase a tal heterogeneidad de alumnado y niveles en el aula es una tarea ardua.

Los objetivos que pretendemos llevar al aula no son otros que la asimilación de competencias lingüísticas y culturales con respecto a un uso rico y adecuado de la lengua española, así como la aproximación a contenidos culturales históricos y contemporáneos. En la actualidad son ofrecidos tres niveles, los cuales se van a explicar a continuación.

En *Espanhol I*, nos centramos en poner las bases de lo serán los siguientes cursos, II y III. Este nivel se centra sobre todo en los temas relacionados con el trabajo, como son la redacción de una carta de presentación/motivación, la elaboración de un CV o de un video, currículum y la creación de un perfil en la plataforma *LinkedIN*. Todo ello con la intención de que las actividades que realicen nuestros alumnos les sirvan para ser más competitivos en un mercado de habla hispana. Para ello, siempre utilizamos material real. De forma paralela, se lleva a cabo la visualización de dos películas para dar visibilidad también a los diferentes acentos de nuestra lengua, así como a un amplio abanico de temas que servirán como germen para el posterior debate en el aula. Las elegidas el pasado semestre (primer semestre de 2023) fueron *Machuca*, para mostrar la realidad chilena y el tema social y político de la Dictadura y *Diarios de una motocicleta*, un viaje por Latinoamérica a través de sus paisajes, sus sabores con el telón de fondo de las desigualdades sociales.

En el caso de la asignatura de *Espanhol 2*, el foco se pone en los textos de tipo expositivo y el análisis y explicación de las estructuras lingüísticas necesarias para su confección, en un nivel de lengua intermedio. Trabajamos con textos como artículos, crónicas o relatos. En este nivel de la lengua, en lo referente a la escritura, es necesario inculcar la importancia de la corrección, coherencia y cohesión de los textos, algo, que, lamentablemente, hoy en día no resulta una tarea fácil, puesto que son alumnos, en su mayoría, que no están acostumbrados a leer ni a redactar. La

asignatura se complementa con la visualización de cortometrajes de los recogidos en la plataforma ProfedeELE.

Por su parte, la asignatura *Espanhol 3* se centra en los textos de naturaleza argumentativa, estimulando el aprendizaje de herramientas lingüísticas propias de la argumentación en un nivel avanzado. Sus objetivos son el aprendizaje de la función argumentativa en español a través de los elementos gramaticales, textuales y comunicativos. El texto base es siempre una noticia o un artículo de periódico de prensa española o internacional. Para ello, cuento con la amplia biblioteca virtual del Instituto Cervantes de la que hago un uso asiduo gracias a la enorme colección de títulos, así como por el buen recibimiento que he recibido de todo el equipo. Y a partir del texto se generan preguntas generales, debates en pequeños grupos, argumentación de defensa de una idea o la contraria, siempre haciendo hincapié a los marcadores discursivos, fórmulas de cambio de palabra, interrupción, etc.

A ello se le suma la redacción de tareas relacionadas con los temas tratados en el aula. En lo referente a la parte visual, disponemos de películas gracias al contenido facilitado por la página web Platino Educa, una plataforma innovadora que utiliza el audiovisual y el cine como herramientas educativas y a la que tenemos acceso gracias al Ministerio de Educación de España. Estos sirven como recursos para ampliar los conocimientos adquiridos y supone el aprendizaje a través del cine de una forma inspiradora y motivadora. Además, la plataforma incluye una guía didáctica organizada por temática con recursos para llevar a cabo el discurso reflexivo acerca de lo aprendido.

## **Conclusiones**

En suma, la existencia de los lectorados MAEC-AECID y su presencia en tantas universidades en un país como Brasil implica una apuesta por el español y supone un acercamiento por parte de los alumnos a la cultura y a la lengua española.

A su vez, la existencia de otros programas y becas presenta España como un destino atractivo para que los estudiantes brasileños continúen con su formación universitaria, así como su aprendizaje del español. En este sentido y abalados por esta iniciativa, solo podemos apoyar a la continuidad de la enseñanza de la lengua española en el ámbito de las Relaciones Internacionales, en lo que al sistema universitario se refiere.

Por otro lado y, tras haber analizado la casuística de la situación actual tanto de esta carrera universitaria como de la disparidad de niveles presentes dentro de un mismo espacio, no cabe duda de que supone un gran reto y desafío mantener el número de estudiantes en las aulas.

Actualmente, contamos con una media de sesenta alumnos en cada grupo y se ofrecen dos grupos por nivel y es por ello que sería de suma importancia poder mantener ambos grupos para garantizar la permanencia del número de profesores contratados y, por otro lado, para tener la oportunidad de dar continuidad al estudio de una lengua tan importante. Del mismo modo, la heterogeneidad del alumnado, sus diferentes conocimientos en cuanto al nivel de la lengua y sus numerosos contextos socioculturales de procedencia también son un factor fundamental a tener en cuenta en el aula.

Nuestro objetivo como docentes es, por lo tanto, "poner nuestro granito de arena" en esta ardua tarea con el fin de mantener la permanencia del español. Por otro lado, queremos focalizar nuestras clases en la oralidad y en la producción escrita, destrezas clave para la expansión del español, con el propósito de que el alumnado identifique el porqué y el para qué, y siga considerando el estudio del español un pilar en su formación universitaria.

## **Referencias**

ANDION HERRERO, M. A.: **El español ante el reto del siglo XXI: panhispanismo y plurinormativismo**. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), 2018. En: El mundo estudia

español, Ministerio de Educación y Formación Profesional, Madrid, 2018.

DE LA CAMARA HERMOSO, M.: **Relaciones Brasil-España: realidad actual y perspectivas**. En MOREIRA LIMA, S.: La importancia de España para Brasil, historia y perspectivas, Brasilia: FUNAG, 2017.

DOS SANTOS CASTELANO RODRIGUES, F. Y CELADA M. T.: **El español en Brasil: actualidad y memoria**, en Real Instituto El Cano, 2005. <https://www.realinstitutoelcano.org/analisis/el-espanol-en-brasil-actualidad-y-memoria/>

ERES FERNANDEZ, G.: **Del aprendizaje a la enseñanza: realidad, dificultades y posibilidades en la formación de profesores**, en: Dificultades específicas de la enseñanza del español, XXV Aniversario, 2017.

ERES FERNANDEZ, G. [et al.]: **Enseñanza y aprendizaje del español en Brasil: aspectos lingüísticos, discursivos e interculturales**. Colección complementos. Embajada de España en Brasil, 2017.

JOSEF, B.: **Brasil e América Latina: práticas culturais e considerações sobre o ensino do espanhol**, en: Anuario brasileño de estudios hispánicos. APEERJ, 2007.

LÓPEZ RAMÍREZ, A. M. [et al.]: **XIV Seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes**. São Paulo, 2006,

MARTINEZ-CACHERO LASECA, A.: **La enseñanza del español en el sistema educativo brasileño**. Brasilia: Colección Orellana, 2008.

MOREIRA LIMA, S. E. (org.): **La importancia de España para Brasil : historia y perspectivas**, Brasilia: FUNAG, 2017.

SÁINZ MADRAZO, C.: **El español, una lengua de ida y vuelta**. En: LLUCH ANDRÉS, A. y FERNÁNDEZ GARCÍA (ed.), Actas del XXIV seminario de dificultades específicas de la enseñanza del española lusohablantes, Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasilia, 2016.



# O SARAU DAS LETRAS COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA DE RESISTÊNCIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS EM UM CURSO SUPERIOR DE TURISMO

Alice Moraes Rego de Souza  
Luciana de Mesquita Silva  
Fabio Sampaio de Almeida

## Introdução

O ensino de línguas estrangeiras, tão presente nos mais variados contextos e com diferentes objetivos, é sempre uma possibilidade de contribuir com a formação de sujeitos que reconhecem, respeitam e valorizam a diversidade (de gênero, raça, classe, cultura etc.) constitutiva de nossa sociedade. Partindo dessa premissa, neste capítulo, apresentamos um relato de experiência de realização do “Sarau das Letras: Linguagens na construção de identidades” - atividade artístico-cultural desenvolvida com alunos do curso superior de Turismo do Cefet/RJ, unidade Petrópolis<sup>1</sup>. A atividade representou a culminância de um conjunto de práticas pedagógicas realizadas pelos docentes nas aulas de Línguas Estrangeiras (Espanhol e Inglês), no já referido curso, de

---

<sup>1</sup> Este capítulo reapresenta parcialmente conteúdos desenvolvidos no artigo "Linguagem, literatura e construção de identidades em práticas pedagógicas: O ensino de línguas estrangeiras em uma perspectiva de resistência", publicado na revista Arquivos Analíticos em Políticas Educativas (volume 26, 2018), no qual, partindo da perspectiva autoetnográfica e das análises discursivas de algumas poesias integrantes do Sarau das Letras, apresentamos e discutimos a referida experiência.



modo que o objetivo deste capítulo é, portanto, apresentar e discutir os fundamentos de sua realização.

De início, é necessário demarcar que nossa proposta considera que o trabalho docente se realiza no encontro de reflexões teóricas e práticas, por meio das experiências adquiridas, balizando o que definimos como objetivos do ensino em nossas áreas de conhecimento, metodologias a serem utilizadas, atividades a serem realizadas. Assim, negando a ideia romântica e redutora de que a docência estaria vinculada a suposto “dom”, defendemos que nosso trabalho como professores demanda formação complexa e contínua, pois nossas práticas decorrem de escolhas que precisam ser conscientes e fundamentadas, para que possamos sempre reavaliá-las, discuti-las, renová-las, em diálogo com o que buscamos proporcionar a nossos estudantes.

Entendemos, ainda, que nossa atuação, em qualquer nível de ensino, precisa estar engajada ao contexto sócio-histórico em que vivemos, pensando as línguas (materna ou estrangeiras) como práticas sociais que materializam relações instituídas entre sujeitos hegemônicos e subalternizados e que, por conseguinte, nos permitem refletir, na busca por criar alternativas sobre as dinâmicas, especialmente aquelas que (re)produzem desigualdades, que se estabelecem na sociedade.

Alinhamo-nos, desse modo, à compreensão de que o ensino de línguas estrangeiras precisa superar a abordagem de questões meramente gramaticais, lexicais ou uma visão instrumental de língua, visto que a linguagem tem um papel central num projeto de formação que se pretenda responsável, intercultural, reflexivo, crítico e antirracista (WALSH, 2010; OLIVEIRA; CANDAU, 2010). Nesse sentido, as disciplinas de línguas estrangeiras constituem um espaço privilegiado para a construção de conhecimento acerca de diversas formas de ver e de ser no mundo, podendo proporcionar uma reflexão sobre a diversidade existente entre pessoas e culturas.

Diante das articulações recém-expostas, optamos por organizar este capítulo em cinco seções, nas quais não apenas

apresentamos o Sarau das Letras, como também explicitamos os fundamentos teóricos que embasam todo seu processo de planejamento e realização. Assim, na primeira seção, tratamos da concepção de língua(gem) que fundamenta nosso trabalho, oriunda da Análise do Discurso de base enunciativa (MAINGUENEAU, 1997, 2007), em diálogo com as contribuições de Michel Foucault sobre as relações de poder e resistência. Na segunda seção, trazemos o conceito de gêneros de discurso (BAKHTIN, 2011) como proposta teórica que alia, no trabalho de interação com textos, a língua à vida, com foco, especialmente, no discurso literário, entendendo a cultura e a arte como protagonistas dos processos de construção de identidades.

A terceira seção, dividida em duas partes, começa com uma breve contextualização na qual se apresentam as disciplinas de Línguas Estrangeiras (Espanhol e Inglês), no bojo do currículo de formação superior em Turismo (Cefet/RJ, unidade Petrópolis), e se expõe de forma geral a dinâmica do Sarau das Letras. A parte final da seção 3, em diálogo com contribuições teóricas de autores como Stuart Hall (2004) e Bell Hooks (2013), descreve a realização do Sarau das Letras, com foco nos textos e nas performances que compuseram tal intervenção artístico-cultural, entendendo-os como produções de linguagem que viabilizam um trabalho de educação linguística por uma perspectiva de resistência. Após todo o percurso feito, tecemos algumas considerações com vistas a reforçar a importância do compromisso entre o ensino de línguas estrangeiras e a formação de cidadãos conscientes de sua inserção na sociedade e de seu papel na luta pela construção de uma coletividade que se posicione de forma crítica e ética diante das opressões sociais.

### **Ensino de espanhol e inglês sob o olhar discursivo**

Para iniciar esta seção, destacamos que a língua estrangeira no curso superior de Turismo do Cefet/RJ unidade Petrópolis se assume como uma disciplina que, para além de instrumentalizar o

aluno para o uso de certas línguas (espanhol e inglês), visa principalmente fazer parte da formação ampla desse futuro profissional. Importa-nos realizar esse registro, uma vez que essa perspectiva inspira nossos objetivos, nossos planejamentos e, conseqüentemente, as práticas que empreendemos, como o Sarau das Letras, presente objeto de discussão.

Em outras palavras, a compreensão de que a língua estrangeira integra um currículo de formação de turismólogos, sob a ótica da educação intercultural crítica (CANDAUI, 2017), exige dos docentes participantes desse curso uma reflexão teórico-prática (fruto de experiências com pesquisa e prática docente) em prol de definir a partir de que concepção se compreende a língua(gem), de forma mais geral. Quanto a isso, mesmo trabalhando com perspectivas teóricas distintas, compartilhamos o entendimento de que os sentidos da língua(gem) não são estáticos ou previamente dados. Tal afirmação dialoga com pressupostos dos estudos do discurso e contribui a que pensemos o ensino de língua(gem) numa perspectiva que “[...] não separa o enunciado nem de sua estrutura linguística, nem de suas condições de produção, de suas condições históricas e políticas, nem das interações subjetivas” (MAZIÈRE, 2007, p. 12,13).

Assumir que os sentidos não são imanentes às palavras é, portanto, um dos fundamentos de nosso trabalho com textos orais, escritos e multimodais, em língua espanhola e inglesa. Procuramos, por meio de nossas aulas e demais atividades relacionadas ao ensino das línguas estrangeiras, mostrar aos alunos que os textos manifestam enunciados que se produzem nas relações sociais e históricas e, assim, incentivamos esses alunos em formação a refletir sobre o fato de que:

Com efeito, todo ato de enunciação é assimétrico: a pessoa que interpreta o enunciado reconstrói seu sentido a partir de indicações presentes no enunciado produzido, mas nada garante que o que ela reconstrói coincida com as representações do enunciatador. Compreender um enunciado não é somente referir-se a uma gramática e a um dicionário, é mobilizar saberes muito diversos, fazer hipóteses, raciocinar, construindo um contexto que não é um dado preestabelecido ou estável (MAINGUENEAU, 2013, p. 22).

Desse modo, adotamos a compreensão da língua como prática discursiva, conceito que designa “a reversibilidade essencial, entre as duas faces, social e textual, do discurso” (MAINGUENEAU, 1997, p. 56). A face social, ou comunidade discursiva, nos permite refletir sobre os sujeitos socialmente situados, produzidos nas relações de poder, e em suas formas de resistência (FOUCAULT, 1998), enquanto a face textual ou, nas palavras de Maingueneau, formação discursiva, nos permite relacionar as práticas de linguagem aos posicionamentos que as atravessam. As duas faces são interdependentes e não podem ser descritas em termos de causalidade (ROCHA, 2014), uma vez que não existe “relação de exterioridade entre o grupo e seu discurso” (MAINGUENEAU, 1997, p. 56).

Assim, o estudo das línguas estrangeiras, como defendemos aqui, pode se comprometer com o alcance dos objetivos de conhecer a língua e sua estrutura, entendendo tal estrutura como uma série de recursos linguísticos que são indissociáveis do social e cujos sentidos só existem quando ambos – recursos linguísticos e condições de produção de enunciados – são apreendidos como instâncias imbricadas. Considerando o breve percurso teórico apresentado até aqui, podemos afirmar que o Sarau das Letras se constituiu em uma prática pedagógica, – produzida a partir de diferentes práticas discursivas – pautada na possibilidade de construir, em conjunto com os alunos em formação, leituras, releituras, sentidos, debates e, conseqüentemente, conhecimento, acerca das diferentes formas de ser no mundo, baseando-se em uma perspectiva intercultural crítica que, segundo Candau (2017),

Trata-se de questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros. Parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta para a construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente considerados inferiores (CANDAU, 2017, p. 152, tradução nossa).

Buscamos alcançar a construção de tais relações por meio da aproximação ao olhar do outro, o que se fez possível, visto que, em todos os casos, estávamos em contato com enunciados produzidos em uma língua estrangeira, intrinsecamente relacionada a culturas e histórias diferentes das nossas, permitindo que refletíssemos sobre nós mesmos, e nossa própria alteridade, a partir desse contato com o outro.

Os textos trabalhados com os alunos e apresentados por eles no Sarau das Letras possibilitam a fruição por meio de diversos gêneros de discursos e performances musicais, literárias, teatrais – e seus recursos estéticos – e também, considerando a perspectiva discursiva e intercultural recém-exposta, podem ser entendidos como enunciados constituídos no atravessamento entre diversos discursos que mostram os embates entre posições hegemônicas e práticas de resistência. Isso nos mostra que lidar com essas práticas discursivas propicia aos sujeitos (professores e alunos) a reflexão e intervenção no mundo social e em modos de produção de subjetividades, uma vez que possibilita a desconstrução de estereótipos ao ouvir as vozes dos sujeitos subalternizados. Reflexões como as de Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016) reforçam a relevância de práticas pedagógicas que trabalhem as produções de linguagem por meio dessa perspectiva, pois explicam que:

Rer autores que foram silenciados pela academia não significa somente se deparar com testemunhos sobre os efeitos da dominação colonial, significa deparar-se com o registro de múltiplas vozes, ações, sonhos que lutam contra a marginalidade, a discriminação, a desigualdade e buscam a transformação social (BERNARDINO-COSTA; GROSGOQUEL, 2016, p. 21).

Dessa maneira, estar em contato com os referidos textos, refletir sobre os mesmos, é praticar um gesto de interpretação que exige do aluno e do professor um trabalho em que se vê na língua a manifestação de diversos conflitos sociais aos quais não podemos ser indiferentes. Portanto, o Sarau das Letras, como dizíamos ao

início desta seção, se constitui como a culminância de um trabalho abrangente no ensino de espanhol e inglês que visa a contribuir para a formação ampla e crítica do profissional de Turismo, incrementando sua educação linguística, por meio de um estudo engajado às questões sociais que nos rodeiam e que se materializam também no jogo da língua.

### **Desconstrução de hegemonias no ensino de línguas estrangeiras**

O trabalho com textos (escritos, orais ou multimodais) nas aulas de língua estrangeira, baseando-se no que acabamos de explicitar acerca da perspectiva discursiva adotada, pode se articular às proposições de Bakhtin (2011) no que concerne aos gêneros de discurso. Para o filósofo, em todos os campos da atividade humana, há a presença da linguagem, portanto, a diversidade encontrada nesses campos se manifesta também na língua, ocasionando usos multiformes. Em outras palavras, os enunciados (orais e escritos) que se concretizam por meio da língua e que se realizam em diferentes campos da atividade humana trazem em si marcas sócio-culturais, isto é,

[...] refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2011, p. 261).

Dessas considerações iniciais de Bakhtin, depreende-se que os enunciados relacionados a um mesmo campo da atividade humana apresentam relativa estabilidade (em diálogo com o campo em que se realizam) e, a esses tipos relativamente estáveis de enunciados, o autor dá o nome de gêneros de discurso. Tal constructo é fundamental a nossa proposta, uma vez que almejamos uma educação linguística ampla como modo de contribuir à formação dos estudantes. Assim, ler os textos, interpretá-los, produzir sentidos, observando-os sempre como enunciados relacionados a uma esfera da atividade humana, é permitir que os alunos se

distanciem de visões puramente estruturais, compreendendo a relação intrínseca entre a língua e a vida.

O Sarau das Letras, por sua vez, em diálogo com a teoria sobre os gêneros discursivos, promoveu a percepção de que um tema (nesse caso, o da construção de identidades) pode ser tratado, discutido, constituído de diversos modos, como se pode notar diante dos enunciados manifestados em forma de música, poema, discurso político, que além do verbal, mobilizam a linguagem não verbal, por meio de danças, performances e encenações. Em síntese, o Sarau, abarcando uma diversidade de gêneros, incentivou a reflexão sobre a relação entre o que se diz e como se diz, estando esses fatores relacionados quando se trata de formação de sentidos. Nesse sentido, o engajamento, no que se refere aos direitos iguais e ao respeito às diferenças pode se manifestar de formas variadas e, no caso da atividade que ora apresentamos, ele se deu no campo das atividades artístico-literárias.

Tratar de enunciados produzidos no campo artístico-literário nos encaminha à apreciação do estético, à percepção da sensibilidade no uso das palavras, à observação do ritmo e a uma série de outros elementos que atravessam a estrutura composicional e o estilo das músicas e poemas, por exemplo. O contato com esses textos, portanto, possibilita não só uma reflexão sobre manifestações de questões sociais relevantes, mas também uma aproximação subjetiva com as perspectivas apresentadas nos textos, por meio da fruição. No caso da formação do turismólogo, consideramos tais experiências fundamentais, tendo em vista que seu trabalho pressupõe, em muitas instâncias, essa relação com o outro.

A utilização de textos literários na sala de aula de língua estrangeira contribui não só para o estudo de questões linguísticas por meio de um conjunto verbal esteticamente acabado (BAKHTIN, 1990), mas principalmente para a construção de uma visão mais abrangente sobre outras culturas. Para tanto, é importante, primeiramente, que o professor tenha uma perspectiva ampla sobre os múltiplos contextos em que a língua estrangeira está inserida. Por exemplo, é comum a tendência de se valorizar,

no ensino de língua espanhola, apenas o contexto espanhol, e no ensino de língua inglesa, apenas os contextos britânico e estadunidense, além da prática de priorizar uma identidade cultural que costuma enaltecer uma variedade linguística tomada como padrão pautada em valores coloniais, patriarcais, eurocêntricos e hegemônicos. Tal inclinação, baseada em uma concepção de identidade nacional como algo único e homogêneo, é resultado do fato de que, segundo Stuart Hall (2004), “uma cultura nacional é um *discurso* – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos” (HALL, 2004, p. 50). Como prossegue Hall, mesmo que sejam representadas como unificadas, as culturas nacionais “são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo ‘unificadas’ apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural” (HALL, 2004, p. 62).

Por esse viés, o Sarau das Letras, entendido como uma mensagem construída a muitas mãos e vozes – em diferentes língua(gens) – e implicando diferentes sujeitos, se soma a um projeto amplo segundo o qual buscamos desconstruir o essencialismo identitário e a pretensa ideia de homogeneidade cultural, enxergando a arte e a literatura como um importante arcabouço para o ensino de línguas estrangeiras comprometido em trazer à tona uma visão multifacetada sobre as culturas-alvo. Ao tomarmos essa postura, optamos por abordar, por exemplo, não só a escrita de autores considerados canônicos, mas também a obra de escritores cujas vozes se contrapõem a uma hegemonia colonial, branca e eurocêntrica, conforme discutimos a seguir.

**Com vocês, o Sarau das Letras!**

### **Planejando uma prática pedagógica de formação crítica**

Na grade curricular do curso superior de Turismo do Cefet/RJ unidade Petrópolis, as disciplinas de Língua Estrangeira (“Espanhol 1”, “Inglês 1”, “Espanhol 2”, “Inglês 2”, “Espanhol 3”,



“Inglês 3”, “Espanhol 4”, “Inglês 4”) são oferecidas a partir do terceiro período. Dessa forma, os discentes têm a oportunidade de cursar as disciplinas de Espanhol e Inglês ao longo de quatro semestres. Nesse conjunto de oito disciplinas, as ementas – elaboradas pelos próprios docentes – são baseadas em uma perspectiva que contempla a língua em uso por meio de diferentes gêneros discursivos, organizados em torno de tipos textuais como descrição, narração e argumentação. Partindo dessa abordagem, que visa superar um ensino pautado em meras estruturas gramaticais e frases descontextualizadas, trabalhamos com as mais variadas esferas sociais de produção e de circulação dos discursos, possibilitando aos alunos, sujeitos ativos na construção de sentidos, a compreensão da constituição dos gêneros discursivos e de seus objetivos específicos. Esse é o contexto em que surgiu o “Sarau das Letras: Linguagens na construção de identidades”, atividade que se configurou como um desdobramento do trabalho que se realiza no âmbito das referidas disciplinas.

O Sarau foi uma atividade integrante da Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão (SEPEX) do Cefet/RJ unidade Petrópolis<sup>2</sup>, baseada em uma proposta de educação intercultural. Realizou-se em parceria com as seis turmas das disciplinas de Línguas Estrangeiras oferecidas no segundo semestre de 2016, a saber: “Inglês 1”, “Inglês 2”, “Inglês 4”, “Espanhol 1”, “Espanhol 2” e “Espanhol 4”<sup>3</sup>, com foco na abertura de um espaço para a apresentação de manifestações artísticas, partindo de textos ou temas ligados a países de língua inglesa e espanhola que dialogassem com questões sobre a relação

---

<sup>2</sup> A referida edição da SEPEX aconteceu de 18 a 22 de outubro de 2016. Esclarecemos que a SEPEX é um evento anual que envolve docentes, discentes e servidores técnico-administrativos, no qual são propostas diversas atividades como palestras, minicursos, oficinas, entre outros. No decorrer dessa semana, todas as unidades da instituição definem uma programação variada, buscando promover a produção de conhecimentos e o intercâmbio entre alunos e funcionários da instituição e a comunidade externa.

<sup>3</sup> Em decorrência da descontinuação do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo e da transição para o curso de Bacharelado em Turismo, na ocasião, não foram ofertadas as disciplinas de Inglês 3 e Espanhol 3.

identidade-alteridade. Nossa base para o planejamento do Sarau, conforme já abordado neste capítulo, considera pensamentos de intelectuais como Stuart Hall (2004), que enxerga a identidade “como uma produção que nunca está completa, que está sempre em processo, sempre constituída dentro e não fora da representação” (HALL, 2004, p. 222).

Quanto ao percurso da elaboração do Sarau, do planejamento à execução, as atividades se distribuíram ao longo de quase três meses (do final de julho a meados de outubro de 2016). As etapas desenvolvidas podem ser descritas como: 1- surgimento da ideia (em reunião de colegiado); 2- sensibilização das turmas para a proposta; 3- elaboração do resumo pelos docentes; 4- discussões em aulas-planejamento com alunos; 5- reuniões entre os professores; 6- orientações online e em horários de atendimento presencial com os discentes; 7- elaboração do roteiro pelos docentes, em colaboração com os alunos, a partir do uso da ferramenta online *Google Docs*; 8- ensaios realizados pelos estudantes e; 9- execução da proposta. Ainda é preciso explicitar que algumas dessas etapas, como as 4, 5 e 6, ocorreram diversas vezes ao longo do processo.

Em termos de organização, o Sarau envolveu cerca de 40 pessoas, em um total de 15 apresentações, algumas partindo de produções em língua espanhola e outras em língua inglesa, havendo também as que abordavam temáticas comuns mutuamente a comunidades falantes de língua inglesa e espanhola. É importante ressaltar que, nesse contexto, a definição das apresentações se deu em conjunto entre professores e alunos, também havendo diálogo de ideias entre as turmas de Espanhol e Inglês (muitos participantes, inclusive, eram alunos de ambas as disciplinas concomitantemente). Nesse sentido, os alunos se dividiram em grupos para pensar e executar as apresentações. Eles selecionaram os textos que apresentariam dentre alguns já trabalhados em aulas e sugeriram outros a partir do que lhes interessava problematizar. Após esse primeiro momento de definições, os grupos se articularam para organizar as performances e, dentre outras ideias, sugeriram que todos os

participantes envolvidos, incluindo os professores, fossem ao evento caracterizados de uma forma que remetesse a figuras de países de língua inglesa ou espanhola. Essa ideia foi pensada para ser algo lúdico e que desse destaque à diversidade cultural.

Além disso, no âmbito da composição do roteiro, priorizamos que as exposições fossem sempre intercaladas tanto no que tange à língua de origem do texto (espanhol e inglês), como em termos de gêneros e tipos de performance, isto é, ora poemas, ora danças, ora corais, ora encenações. Com essa dinâmica, buscamos romper com quaisquer hierarquizações possíveis que operam de modo a colonizar nossas relações com a educação e com tais línguas, além de procurar mostrar diferentes manifestações culturais relativas aos países em que elas são faladas.

Alguns materiais de apoio, também concebidos em conjunto entre professores e alunos envolvidos, foram fundamentais à organização do Sarau. Dentre tais materiais, uma apresentação de slides que possibilitou ao público a visualização dos textos (poemas, pronunciamentos oficiais, letras de músicas) e das fotos de seus autores – alguns deles criados pelos próprios alunos – e, ademais, do roteiro detalhado com a descrição e o encadeamento de todas as exposições previstas. A produção do roteiro surgiu a partir de uma demanda dos discentes, visando proporcionar a compreensão de que o Sarau não se compunha de atividades isoladas, mas de um conjunto de exposições articuladas que confluíam para a construção de um discurso de respeito à diversidade. Nesse sentido, o roteiro foi elaborado coletivamente, tornando-se um texto por meio do qual todos os envolvidos visualizaram o conjunto de apresentações e as relações que umas mantinham com as outras. Partindo do roteiro, os alunos expunham as articulações entre os diversos momentos do Sarau, abrindo espaços de reflexão sobre o uso da linguagem como construção de identidades.

É relevante destacar que houve um grande envolvimento dos discentes durante o evento, o que pôde ser percebido não só na dedicação em suas apresentações, como também em sua iniciativa de

engajar no Sarau colegas de outras turmas e pessoas de fora da instituição. Desse modo, todas as pessoas que participaram ativamente do Sarau, desde a sua concepção, até a sua execução, tiveram o mesmo objetivo: a divulgação de uma mensagem ampla sobre os discursos de resistência e construção de identidades por meio da língua(gem) em uso. Como resultado dessa proposta concebida e realizada em conjunto, tivemos um retorno muito positivo por parte tanto dos alunos que produziram a atividade, quanto daqueles que participaram ativamente do Sarau e/ou que assistiram às performances, retorno esse que nos foi dado de maneira informal em encontros nos corredores, redes sociais e sala de aula.

Ratificamos a ideia de que toda a dinâmica que compôs o Sarau parte da compreensão dessa atividade como uma prática pedagógica fundamentada em uma concepção crítica de ensino de línguas, tomando a linguagem como prática discursiva que, para longe de uma compreensão meramente representacional, intervém no social e constitui mecanismo de produção de subjetividades (ROCHA, 2014). É preciso destacar que, em nossa proposta de trabalho, buscamos nos distanciar de visões estereotipadas tanto do “nacional” quanto do “estrangeiro”, ao trazer à tona uma perspectiva intercultural, isto é, uma reflexão sobre diferentes culturas a partir de seus próprios padrões culturais, promovendo entre elas um encontro de igualdade (DAHER; SANT’ANNA, 2002).

Além disso, procuramos nos pautar na concepção de decolonialidade, seguindo o pensamento de Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016):

Na perspectiva do projeto decolonial, as fronteiras não são somente este espaço onde as diferenças são reinventadas, são também *loci* enunciativos de onde são formulados conhecimentos a partir das perspectivas, cosmovisões ou experiências dos sujeitos subalternos. O que está implícito nessa afirmação é uma conexão entre o lugar e o pensamento (BERNARDINO-COSTA; GROSFUGUEL, 2016, p. 19).

É importante ressaltar que, dentro dessa perspectiva, não basta estar situado em uma condição de subalternidade. Mais do

que isso, é preciso assumir uma postura politicamente engajada na resistência a um padrão colonialista, eurocêntrico e hegemônico. Tal posicionamento pode ser ilustrado por meio das escolhas de textos e de suas apresentações no âmbito do Sarau das Letras.

### **Um ato de resistência**

O Sarau das Letras, conforme já anunciado, foi uma atividade interdisciplinar construída entre nós, professores de espanhol e inglês, e os alunos, visto que entendemos que “[...] é raro que qualquer professor, por eloquente que seja, consiga gerar por meio de seus atos um entusiasmo suficiente para criar uma sala de aula empolgante. O entusiasmo é gerado pelo esforço coletivo” (hooks, 2013, p. 18). Sendo assim, ao dialogarmos a respeito de como articular as 15 apresentações artísticas propostas, buscando evidenciar as reflexões que embasaram as escolhas de todo o material, surgiu a ideia de escrevermos o já mencionado roteiro. Ao desenvolver este roteiro, definimos que o Sarau seria dividido em três blocos, intitulados “Espanglês”, “Ser ou não ser, eis a questão” e “Rompendo com as histórias únicas”, que tiveram como propósito não só tornar a atividade dinâmica e atraente para o público, mas também construir uma relação temática que propiciasse um elo entre as apresentações.

O primeiro bloco se configurou como a abertura do Sarau e buscou chamar a atenção para uma produção que demonstra a convivência entre diferentes culturas. Para tanto, foi feita uma performance de dança com a música “El tango de Roxanne” por um casal de alunos das disciplinas “Inglês 2” e “Espanhol 2”. Mesmo que a temática da canção não se relacione diretamente com a proposta central do Sarau, a trilha sonora do filme australiano/estadunidense “Moulin Rouge” (2001) se constitui de um gênero musical argentino – o tango – que possui raízes africanas (PEREIRA, 2011), com letra em inglês, o que ilustra claramente um complexo de relações interculturais.

Já no segundo bloco, houve um conjunto de apresentações que tematizaram os conflitos individuais e coletivos na luta pela possibilidade de poder ser o que se deseja, problematizando os estereótipos e as pressões sociais para que certos padrões privilegiados sejam seguidos. Desse modo, alunos de “Espanhol 2” leram o poema “Campos de Soria”, do escritor espanhol Antonio Machado – sinalizando relações do eu-poético com o lugar onde vive e sua diversidade natural, geográfica e social – e cantaram a música “Pies descalzos, sueños blancos”, da cantora colombiana Shakira, na qual se afirma que as convenções sociais acabam cerceando a liberdade de “ser”. Em seguida, alunos de “Inglês 4” recitaram o poema “The fat Black woman goes shopping”, da escritora guianense Grace Nichols, cujas ideias presentes no título – ser mulher, negra e gorda – demonstram um conflito vivido pelo eu-poético<sup>4</sup> com relação a padrões impostos pela sociedade.

A continuidade das apresentações do segundo bloco ficou a cargo dos estudantes de “Espanhol 1” que fizeram uma performance de dança com a música “Rebelde”, do grupo mexicano RBD e também dos alunos de “Inglês 2”, que cantaram a música “Welcome to my life”, da banda canadense Simple Plan, uma dupla de performances cujo foco voltou-se ao questionamento e à crítica aos julgamentos que se fazem das pessoas, ferindo seus direitos de escolha e individualidade. Posteriormente, os alunos de “Espanhol 1” declamaram o poema “Rotundamente negra”, da antropóloga, escritora e ativista costarricense Shirley Campbell Barr, o qual se constrói na base da contraposição a discursos hegemônicos racistas, marcando a resistência da mulher negra nesse contexto. Uma resistência epistêmica e estética construída pela afirmação de sua própria voz, sua história e seu corpo de mulher negra, valorados positivamente, em oposição a uma negação social da negritude que faz muitos calarem, temerem, chorarem.

---

<sup>4</sup>O uso da expressão “eu-poético”, oriunda dos estudos literários, aqui designa um sujeito situado social e historicamente, marcado por um *locus* enunciativo que é construído discursivamente na enunciação.

Após a apresentação do poema de Barr, alunos de “Inglês 4” continuaram a abordar a temática de autoafirmação, a partir de um número de dança com a música “All about that bass”, da cantora estadunidense Meghan Trainor. Na sequência, encerrando o segundo bloco do Sarau, alunos de “Espanhol 1” leram o poema “Los nadies” (“Os ninguéns”), do escritor uruguaio Eduardo Galeano, trazendo para o centro das reflexões um conjunto de privilégios simbólicos dos grupos dominantes frente aos sujeitos subalternizados em sua existência e em sua produção econômica, social e cultural.

O terceiro bloco do Sarau teve início com uma apresentação de alunos de “Inglês 2” e “Espanhol 1”. Eles dançaram ao som da música “La isla bonita”, da cantora estadunidense Madonna, na qual se destaca uma visão estereotipada do hispano/latinoamericano no que concerne à exuberância da natureza, certa tropicalidade, sensualização. Em contraste com esse cenário, o poema “To live in the borderlands” (“Viver nas fronteiras”, tradução nossa) ilustra conflitos de identidade étnico-racial, cultural e linguística relativos a mulheres que, assim como Gloria Anzaldúa – autora do poema –, residem na fronteira entre o México e os Estados Unidos. A primeira parte desse poema foi lida e discutida por alunos de “Inglês 2”.

Ao abordar a vida na fronteira entre México e Estados Unidos, o poema analisado abriu espaço, no Sarau, para uma dramatização sobre uma tradição relacionada à celebração do dia dos mortos na cultura mexicana, feita por alunos de “Espanhol 2”. Por fim, alunos de “Espanhol 4” fizeram uma performance de dança com a música “No te reprimas”, do grupo porto-riquenho Menudo; alunos de “Inglês 2” leram e analisaram trechos da palestra “O perigo de uma história única”, da escritora nigeriana Chimamanda Adichie; e alunos de “Inglês 1” encerraram o Sarau cantando a música “We are the world”, do cantor estadunidense Michael Jackson e outros artistas.

A atividade artístico-cultural aqui descrita foi resultado de um trabalho já realizado em sala de aula com relação às línguas estrangeiras. Nesse contexto, procuramos utilizar materiais

autênticos, contendo gêneros diversos, e que possibilitassem o acesso à diversidade cultural daqueles que falam essas línguas, com o objetivo de contribuir para a formação do senso crítico dos futuros turismólogos e para a ampliação de seus horizontes linguísticos e culturais. Tal postura político-pedagógica se concretiza na própria escolha dos textos (orais, escritos ou multimodais) que embasam nossas reflexões, a qual, de modo amplo, procura se pautar na desconstrução de discursos hegemônicos. Desse modo, acreditamos que, ao recuperar conhecimentos subjulgados e resgatar histórias alternativas, contribuímos para transformar nossa prática docente em um foco de resistência (hooks, 2013).

### **Considerações finais**

Após todo o percurso que acabamos de realizar, avaliamos que a experiência que com o Sarau das Letras foi profícua em muitos aspectos, mas especialmente por ter propiciado um momento de produção coletiva entre professores e alunos – envolvendo cerca de 40 pessoas em prol de uma mesma finalidade. Muitas vezes, uma prática de tal natureza se torna difícil ou até inviável de se concretizar, mas, quando possível, dentro de nossas diferentes realidades laborais, nos possibilita repensar e ressignificar nossas relações, a partir de um pensamento decolonial.

A decolonialidade como fundamento, portanto, nos conduziu a conceber e realizar o Sarau das Letras como uma mensagem por meio de um todo coeso que se deu pelas performances dos estudantes e também pela própria construção de um trabalho coletivo, respeitoso, construído a muitas mãos, negociado entre várias pessoas com histórias e experiências muito distintas, trazendo cada uma a sua contribuição. Assim, compreendemos que é possível desenvolver um trabalho colaborativo e coletivo que desestabilize certas hierarquias estabelecidas entre professores e alunos, rompendo com um modelo disciplinar e hegemônico de



ensino, ao fazer dialogar, em nosso caso específico, os estudos de língua(gem) com os saberes das ciências humanas e sociais.

É preciso também problematizar as fragilidades da proposta de trabalho e as limitações do que foi possível realizar, pois, no processo de construção, ainda que coletivo, a manutenção de certos discursos hegemônicos – como vozes de autores e artistas socialmente legitimados, em seus contextos e internacionalmente, como Madonna, Simple Plan, Rebelde – já era esperada, uma vez que são aqueles aos quais nós, professores e alunos, sujeitos que ocupamos certos “lugares de privilégio”, como atuar e estudar em uma instituição pública federal, temos maior acesso cotidianamente.

Importa-nos reforçar, ademais, que, após esta primeira experiência, no ano seguinte (2017), os alunos, por iniciativa própria, se articularam, planejaram, organizaram e realizaram o Sarau da Diversidade, evento aberto à participação de todos os estudantes da instituição. Nessa atividade, os discentes fizeram apresentações de músicas, danças e textos literários que tinham como propósito levantar uma reflexão sobre questões de gordofobia, sexismo, racismo, entre outras. Entre essas apresentações, é importante mencionar que a primeira delas foi feita por uma aluna que recitou um poema de sua própria autoria, no qual ela aborda sua autoafirmação como mulher negra ao escolher usar seu cabelo natural, contrapondo-se a um padrão de beleza que impõe o alisamento dos fios.

Além disso, o viés crítico fomentado pelo Sarau segue conduzindo nossos planejamentos de disciplinas, nossas produções de materiais didáticos e nossas aulas, algo que passamos a fazer com ainda mais confiança, frente aos bons frutos que colhemos, e que segue contando com grande envolvimento dos alunos.

Por fim, sinalizamos, uma vez mais, nosso posicionamento em defesa de atividades formativas que se comprometam com a possibilidade de permitir aos alunos a percepção de que, na língua, materializam-se discursos e representações dominantes e de resistência, em relações de poder desiguais. Desse modo,

corroboramos que nossa ação docente, pautada eticamente e sendo uma prática politizada, deve abrir espaços para resgatar histórias (fugindo dos riscos de histórias únicas, como nos alerta Chimamanda Ngozi Adichie), dar visibilidade e oferecer escuta às vozes de resistência, observando a língua(gem) como espaço de lutas e de produção de vida.

## Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: A teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 1990.

BERNARDINO-COSTA J., & GROSGUÉL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, 31 (1), 15-24., 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922016000100002>

CANAU, V. M. F. Educación intercultural crítica: Construyendo caminos. In.: C. Walsh (Ed.), **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir** (pp. 145-161). Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2017.

DAHER, D. C. Discurso e atividade de seleção de professores. **MOARA**, 38, 141-158., 2012. <http://dx.doi.org/10.18542/moara.v1i38.1276>

DAHER, D. C., & SANT'ANNA, V. L. A. Reflexiones acerca de la noción de competencia lectora: aportes enunciativos e interculturales. **Revista Hispanista**, 11., 2002. Disponível em: <<http://www.hispanista.com.br/revista/artigo95esp.htm>>. Acesso em: 24 de jan. 2018.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 1998.

GROSGUÉL, R. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Ciência e Cultura**, 59(2), 32-35., 2007.

GROSGUÉL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade,

pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 80, 115-147., 2008. Disponível em: <<https://rccs.revues.org/697>>. Acesso em: 26 de jan. 2018.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

hooks, b. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2013.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em Análise do Discurso**. Campinas: Pontes, 1997.

MAZIÈRE, F. **A Análise do Discurso: História e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MERCER, K. **Welcome to the jungle: New positions in black cultural studies**. London/New York; Routledge, 1994.

OLIVEIRA, L. F., & CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, 26(1), 15-40., 2010. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>

PEREIRA, L. A. de M. Do Congo ao tango: Associativismo, lazer e identidades entre os afroportenhos na segunda metade do século XIX. **Revista Mundos do Trabalho**, 3(6), 30-51., 2011. <http://dx.doi.org/10.5007/1984-9222.2011v3n6p30>

ROCHA, D. Representar e intervir: Linguagem, prática discursiva e performatividade. **Linguagem em (dis)curso**, 14(3), 619-632., 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-140310-4513>

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In J. Viaña, C. Walsh & L. Tapia, (Eds.), **Construyendo interculturalidad crítica** (pp. 75-96). La Paz: Convenio Andrés Bello, 2010.

ZEICHNER, K. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In R. L. L. Barbosa (Ed.), **Formação de educadores: Artes e técnicas, ciências políticas** (pp. 35-55). São Paulo: UNESP, 2003.

# PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL USO DE CHATGPT EN EL AULA DE ELE: ALGUNAS CONSIDERACIONES APLICADAS AL DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ESCRITAS

Moisés Llopis i Alarcón

## Introducción

El año 2022, la FundéuRAE, la fundación patrocinada por la Agencia EFE y la Real Academia Española para colaborar con el buen uso del español en los medios de comunicación e Internet, eligió “Inteligencia Artificial” como la palabra del año (FUNDÉU, 2022). Para entonces, la inteligencia artificial (IA) ya llevaba desarrollándose desde mucho tiempo antes, pero irrumpía (y lo sigue haciendo) en nuestro día a día y en las aulas de cualquier contexto y ámbito educativo, también en las de aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras (L2/LE). Desde que, gracias al lanzamiento de ChatGPT (de *OpenAI*) el 30 de noviembre de 2022, se conociera por primera vez la existencia de un modelo de lenguaje capaz de entregar respuestas detalladas y articuladas a partir de una petición por parte del usuario, han aparecido múltiples herramientas de IA, como *Dall-E (OpenIA)* o *Stable Diffusion*, con las que podemos obtener imágenes a partir de una descripción específica; o *Fliki* y *Synthesia*, las cuales generan audio o video a partir de un texto.<sup>1</sup>

La irrupción de estas nuevas tecnologías, más allá del recelo que pueda causar entre algunas instituciones o especialistas

---

<sup>1</sup> La persona interesada puede consultar más herramientas de IA en el siguiente enlace: <https://allthingsai.com/>

(SHARMA, 2023), abre nuevas posibilidades para mejorar y perfeccionar el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas. En la última década, la inteligencia artificial y los modelos de lenguaje basados en aprendizaje profundo han revolucionado diversos ámbitos, incluida la educación. La llegada de modelos de lenguaje como GPT (de las siglas en inglés *Generative Pre-trained Transformer*) ha permitido el desarrollo de aplicaciones conversacionales, como ChatGPT, que pueden generar respuestas coherentes y contextualmente relevantes.

La enseñanza de lenguas se ha beneficiado ampliamente de estas innovaciones tecnológicas. La incorporación de herramientas como ChatGPT al aula abre nuevas posibilidades para mejorar el proceso de aprendizaje y el desarrollo de ciertas habilidades lingüísticas de los estudiantes. Sin embargo, al mismo tiempo, plantea desafíos y cuestiones éticas que deben ser considerados cuidadosamente.

Este artículo busca explorar y reflexionar sobre cómo la integración de ChatGPT en la enseñanza de ELE puede mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y qué competencias tecnológicas son necesarias para garantizar una incorporación adecuada y ética en el aula. Específicamente, se pretende brindar una visión integral de los beneficios y consideraciones éticas al utilizar esta tecnología con fines educativos en el contexto de aprendizaje de ELE y, a su vez, aportar insumos valiosos para la comunidad educativa en otros contextos lingüísticos y culturales. De forma más específica, exploraremos las aplicaciones de la IA en el aprendizaje de E/LE y examinaremos su impacto en el ámbito didáctico (SIGUENZA, 2023), específicamente en el desarrollo de la expresión e interacción oral y escrita a partir de dos propuestas didácticas enfocadas en el uso de ChatGPT en el aula de ELE<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> A pesar de que el presente artículo presenta una propuesta didáctica sin detallar un contexto específico para su aplicación, se incluyó en esta obra porque creemos que las prácticas pedagógicas descritas pueden inspirar nuevos enfoques en la Educación Superior, especialmente en lo que se refiere a la formación lingüístico-discursiva de los estudiantes de grado en Letras: Portugués/Español.

## Ventajas y limitaciones de la integración de ChatGPT al aula de 2L/LE

La inteligencia artificial, y más específicamente el caso de ChatGPT, ha demostrado ser una herramienta con múltiples ventajas en el desarrollo de habilidades comunicativas en el aula de segundas lenguas o lenguas extranjeras (CHICAIZA *et al.*, 2023). Entre estas ventajas, podemos enumerar las siguientes:

a) Retroalimentación inmediata: en efecto, ChatGPT puede proporcionar una retroalimentación rápida y precisa a los estudiantes sobre aspectos relacionados con el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera (2L/LE) (práctica de aspectos relacionados con la pronunciación, duda de componentes gramaticales, léxicos, etc.). De esta manera, los estudiantes pueden recibir correcciones instantáneas, lo que les ayuda a mejorar sus habilidades lingüísticas de manera más efectiva (MORENO PADILLA, 2019; MORALES-CHAN, 2020; ALSADOON, 2021);

b) Aprendizaje personalizado: al utilizar ChatGPT, los docentes pueden adaptar las actividades y ejercicios al nivel de competencia de cada estudiante. El modelo puede adaptarse a las necesidades individuales, proporcionando ejemplos y prácticas específicas que se ajusten a los objetivos de aprendizaje de cada estudiante, siempre que el docente realice las preguntas adecuadas y exactas al modelo de lenguaje (LOPEZOSA *et al.*, 2023);

c) Práctica continua: los estudiantes pueden interactuar con ChatGPT en cualquier momento y en casi cualquier lugar del mundo, lo que facilita la práctica continua del idioma. Esta disponibilidad constante permite a los estudiantes reforzar sus habilidades lingüísticas y consolidar lo aprendido fuera del horario de clases;

d) Estímulo para la conversación: ChatGPT puede ser un compañero de conversación virtual para los estudiantes, ofreciendo una plataforma segura para practicar la comunicación en la L2/LE sin temor al juicio. Esto puede aumentar la confianza

del estudiante y motivarlo a participar más activamente del proceso de aprendizaje (ARTÍLES RODRIGUEZ et al., 2021);

e) Acceso a recursos lingüísticos abundantes: ChatGPT puede acceder a una gran cantidad de información en línea, proporcionando a los estudiantes ejemplos auténticos y actualizados del uso del idioma en diferentes contextos y temas.

Sin embargo, este modelo de lenguaje también cuenta con ciertas limitaciones que se deben tener en cuenta:

a) Falta de interacción humana: a pesar de su habilidad para generar respuestas coherentes, ChatGPT no puede replicar completamente (por el momento) la interacción humana. La comunicación con un modelo de lenguaje puede ser menos natural y carente de expresiones emocionales y matices fundamentales para la comprensión e interpretación cultural (SÁNCHEZ, 2023);

b) Respuestas no auténticas: debido a que ChatGPT aprende a partir de grandes cantidades de datos en línea, puede generar respuestas que no sean culturalmente apropiadas o que carezcan de contexto adecuado para una situación específica. Esto puede llevar a malentendidos y confusiones en el aprendizaje del idioma;

c) Ausencia de retroalimentación contextualizada: aunque ChatGPT puede ofrecer retroalimentación inmediata, esta puede ser limitada en cuanto a su capacidad para proporcionar explicaciones detalladas o correcciones contextualizadas que se adapten a las necesidades individuales de cada estudiante (KOHNKE *et al.*, 2023);

d) Dependencia excesiva: la integración excesiva de ChatGPT en el aula podría llevar a que los estudiantes dependan demasiado de la tecnología y descuiden la interacción con sus compañeros y con el docente, lo que afectaría negativamente el desarrollo comunicativo real de los aprendientes;

e) Barreras tecnológicas y de acceso: a pesar de que ChatGPT cuenta con una versión gratuita de libre disposición para toda aquella persona que se registre en la aplicación (y una versión pagada, mucho más sofisticada), no todos los estudiantes pueden tener acceso a dispositivos o conexiones a Internet de alta

velocidad, lo que podría crear desigualdades en el acceso a esta tecnología en el aula.

En resumen, si bien ChatGPT presenta ventajas prometedoras para la enseñanza de L2/LE, también se deben considerar cuidadosamente sus limitaciones. El uso responsable de esta herramienta puede enriquecer el proceso educativo, brindando oportunidades adicionales de práctica y aprendizaje personalizado. Para que esto suceda efectivamente, los docentes deben encontrar un equilibrio adecuado entre el uso de la tecnología y la interacción humana en el aula, promoviendo un enfoque ético y efectivo para aprovechar el potencial de ChatGPT para mejorar el aprendizaje del idioma.

### **Consideraciones éticas en la incorporación de ChatGPT en la enseñanza de L2/LE**

La progresiva incorporación de ChatGPT en la enseñanza de L2/LE presenta desafíos éticos que deben ser abordados cuidadosamente para garantizar un uso responsable y beneficioso de esta tecnología en el aula. Si bien es cierto que esta tecnología ofrece oportunidades prometedoras para mejorar la experiencia educativa, también presenta desafíos que deben ser cuidadosamente considerados para garantizar un uso adecuado y ético en el aula.

En primer lugar, es esencial asegurar la privacidad y protección de datos de los estudiantes que interactúan con ChatGPT. Los modelos de lenguaje como ChatGPT recopilan y almacenan datos de los usuarios para mejorar su funcionalidad, lo que puede incluir información sensible sobre los estudiantes. Los docentes deben informar claramente a sus estudiantes sobre cómo se utilizarán sus respuestas y datos generados durante las interacciones con el modelo, y obtener el consentimiento informado de los estudiantes o de sus padres o apoderados, en el caso de los menores de edad.



Asimismo, los educadores deben promover la reflexión crítica en el uso de ChatGPT y otras tecnologías similares. Los estudiantes deben comprender que, aunque el modelo puede generar respuestas coherentes y contextuales, sigue siendo una herramienta y no sustituye la capacidad humana para comprender y analizar información. Los estudiantes deben ser conscientes de la importancia de desarrollar habilidades críticas para evaluar la veracidad y relevancia de la información generada por la tecnología.

Otra consideración ética importante es la equidad y accesibilidad en el uso de ChatGPT en el aula. Es fundamental asegurarse de que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades para acceder y utilizar la tecnología, independientemente de su situación socioeconómica o habilidades tecnológicas. Los docentes, por tanto, deben adaptar las actividades y el uso de ChatGPT de manera inclusiva, garantizando que todos los estudiantes puedan beneficiarse de esta herramienta.

El uso de esta herramienta también plantea cuestiones relacionadas con la propiedad intelectual y el plagio. Los estudiantes deben entender que, si utilizan respuestas generadas por el modelo sin citar adecuadamente las fuentes, estarían incurriendo en un comportamiento académicamente deshonesto que, en ocasiones, puede tener consecuencias penales. Los docentes deben enseñar a los estudiantes sobre la importancia de atribuir correctamente la información obtenida de la tecnología y fomentar prácticas éticas en el uso de las respuestas generadas por el modelo.

Por último, es crucial que los docentes se mantengan actualizados con respecto a las regulaciones y políticas de privacidad en el uso de tecnologías como ChatGPT en el ámbito educativo. Las instituciones educativas deben establecer pautas claras y protocolos para el uso responsable y ético de la tecnología en el aula, asegurándose de cumplir con las leyes y regulaciones vigentes.

Si bien ChatGPT puede ser útil en la práctica del idioma, no debe reemplazar la interacción humana en el aula. Los docentes deben equilibrar el uso de la tecnología con actividades que

promueven la comunicación cara a cara entre los estudiantes y con el docente.

Los modelos de lenguaje como ChatGPT aprenden de grandes cantidades de datos en línea, lo que puede ayudar a promover y seguir motivando sesgos culturales y estereotipos. Los profesores deben estar atentos a esto y ayudar a los estudiantes a comprender cómo la tecnología puede presentar sesgos y cómo abordarlos de manera crítica.

En general, es fundamental que los docentes y las instituciones educativas se esfuercen por adoptar prácticas éticas y responsables al integrar tecnologías como ChatGPT en la enseñanza de 2L/LE. La reflexión continua y la actualización sobre las cuestiones éticas emergentes en el uso de la inteligencia artificial en el aula son esenciales para garantizar un entorno educativo seguro y enriquecedor.

### **Competencias tecnológicas para docentes de L2/LE**

En un mundo cada vez más digitalizado, los docentes de L2/LE deben desarrollar competencias tecnológicas para adaptarse a los cambios en la educación y aprovechar el potencial de las herramientas tecnológicas en el aula, más allá de los descriptores que presenta la “Parrilla del perfil del profesor de idiomas” (COMISIÓN EUROPEA, 2013) o de “Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras” (MORENO FERNÁNDEZ, 2018). La incorporación de ChatGPT a la enseñanza de L2/LE demanda que los profesores comprendan los conceptos básicos de la inteligencia artificial y cómo los modelos de lenguaje, como ChatGPT, funcionan para generar respuestas coherentes y contextualmente relevantes. Esto les permitirá explicar a sus estudiantes cómo se utiliza la tecnología y qué esperar al interactuar con el modelo.

Asimismo, los docentes deben ser capaces de evaluar y seleccionar adecuadamente las herramientas tecnológicas que se adapten a los objetivos de aprendizaje y al nivel de competencia de

sus estudiantes. Es importante considerar factores como la facilidad de uso, la seguridad y la adecuación cultural al elegir un modelo de lenguaje determinado para su uso en el aula. De la misma manera, deben ser capaces de integrar de manera efectiva la tecnología en el diseño curricular y en las actividades de enseñanza y aprendizaje. Esto implica identificar oportunidades para utilizar la tecnología de manera significativa y asegurarse de que se alinee con los objetivos y contenidos del plan de estudios.

Otra capacidad que deben tener los docentes es la de adaptar actividades y materiales educativos tecnológicos para atender las necesidades y el nivel de competencia lingüística de los estudiantes. Esto implica personalizar las interacciones con ChatGPT para que se ajusten a los objetivos de aprendizaje y al progreso individual de cada estudiante.

Igualmente importante es la preparación para brindar apoyo técnico a sus estudiantes en caso de enfrentar dificultades al utilizar la tecnología. Esto implica estar familiarizado con las funciones y características de ChatGPT, así como estar dispuestos a resolver problemas técnicos que puedan surgir durante las interacciones con el modelo. Además de enseñar con el uso de ChatGPT, los docentes deben abordar las habilidades críticas relacionadas con la tecnología, como la alfabetización digital, la evaluación de la veracidad de la información en línea y el uso responsable de la inteligencia artificial.

Por último, los docentes deben guiar a sus estudiantes para que utilicen la tecnología de manera ética y segura. Esto incluye enseñar sobre el respeto a la privacidad, la protección de datos, la prevención del ciberacoso y el uso responsable de la tecnología en el ámbito educativo.

En conclusión, desarrollar estas competencias tecnológicas permitirá a los docentes de L2/LE integrar ChatGPT y otras herramientas tecnológicas de manera efectiva en el aula. Además, les brindará la capacidad de aprovechar las ventajas que la tecnología puede ofrecer para mejorar el proceso de enseñanza y

aprendizaje y fomentar el desarrollo lingüístico de los estudiantes de manera ética y responsable.

## **La expresión e interacción escritas en el aula de ELE**

La expresión escrita, conocida también como producción escrita, es una habilidad que depende del canal de la escritura (como la comprensión escrita) y, en este caso específico, se refiere a la habilidad de producir textos, en el sentido más amplio del término. Desarrollar la expresión escrita (o más sencillamente, escribir), a diferencia de la lectura, presupone tener un papel activo y principal (al menos, aparentemente) en una actividad que requiere de planificación, razonamiento y elaboración en un plazo determinado, es decir, no son inmediatos. Es más:

[L]os hablantes aprenden a escribir tanto para crear sus propios textos en situaciones reales (redactar una carta, rellenar un formulario) como para disponer de una habilidad que sustente todo el proceso de aprendizaje (SOTO; PENAS; IVANOVA, 2023, p. 177).

Por eso, la expresión escrita es, a la vez, una habilidad comunicativa y una herramienta o medio a través del cual podemos aprender otras destrezas y habilidades. Para Cassany (2009), dominar la escritura implica, cognitivamente hablando, cuatro niveles (o funciones) de uso:

a) Nivel ejecutivo: el dominio del código escrito, es decir, de las grafías y de sus combinaciones;

b) Nivel funcional: conocimiento adecuado de los diferentes tipos de textos y de sus convenciones contextuales, discursivas, lingüísticas (registro);

c) Nivel instrumental: la capacidad de los hablantes de utilizar la escritura (o la lectoescritura, más ampliamente) para acceder a cierto tipo de conocimiento;

d) Nivel epistémico: la capacidad del hablante de transformar en palabras escritas sus experiencias personales, pensamientos, ideas u opiniones.

Si tenemos en cuenta las capacidades cognitivas desarrolladas en el proceso de expresión escrita a través de modelos de lenguaje como ChatGPT, sería necesario incluir, tal vez, un quinto nivel, el interaccional, basado principalmente en la capacidad del hablante de utilizar la escritura, no para acceder a un determinado conocimiento (en ese caso, estaríamos frente al nivel instrumental) sino para interactuar y establecer una comunicación con un interlocutor (humano o virtual) con el fin de desarrollar una tarea de expresión escrita.

La expresión escrita es, por tanto, una habilidad esencial que permite a los estudiantes de L2/LE comunicarse de manera efectiva en diversos contextos. A través de la escritura, los estudiantes pueden expresar sus ideas, opiniones y experiencias en la lengua meta, lo que les brinda, además, una oportunidad invaluable para desarrollar su identidad lingüística y cultural. Además, la escritura proporciona un espacio para la reflexión y la organización de pensamientos, lo que contribuye al desarrollo de la competencia cognitiva y metacognitiva de los estudiantes.

La interacción escrita, por su parte, despierta un vínculo intercultural, permitiendo a los estudiantes conectarse con personas de otras culturas y comunidades lingüísticas. A través de correos electrónicos, mensajes en línea, foros y redes sociales, los estudiantes pueden intercambiar ideas con hablantes de esa lengua o con otros aprendices de la L2/LE, lo que les brinda una exposición auténtica y significativa al idioma objetivo. Esta interacción escrita, además, fortalece la competencia sociocultural de los estudiantes, ya que aprenden a adaptar su escritura según el contexto y las convenciones comunicativas de la comunidad a la que se dirigen.

En esta línea, la enseñanza y el fomento de la expresión e interacción escritas en el aula deben ser parte integral del desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes en la L2/LE. Los docentes deben ofrecer oportunidades para que los estudiantes practiquen la escritura de diferentes tipos de textos, como narraciones, descripciones, argumentaciones y correos electrónicos, entre otros. Además, es importante proporcionar

retroalimentación y guía para que los estudiantes mejoren su gramática, vocabulario y estilo, lo que contribuirá a la mejora continua de su expresión escrita. Asimismo, a partir de la expresión e interacción escrita, es posible también desarrollar otras habilidades directa o indirectamente asociadas, como es el caso de la interacción oral.

En el contexto actual, además, la tecnología desempeña un papel clave en el fomento y mejora de la expresión e interacción escritas. Plataformas educativas, aplicaciones móviles y herramientas de IA, como ChatGPT, han proporcionado a los estudiantes oportunidades únicas para practicar y desarrollar sus habilidades de escritura en la L2/LE. La tecnología también ha facilitado la corrección automática de errores gramaticales y ortográficos, con algunas limitaciones, lo que permite, en cualquier caso, una retroalimentación rápida y “efectiva” para el aprendizaje, siempre que cuente con la supervisión de un docente. De hecho, los docentes desempeñan un papel crucial en este proceso al diseñar actividades y proporcionar guía y retroalimentación para enriquecer la expresión e interacción escritas de sus estudiantes, empoderándolos para convertirse en comunicadores competentes y seguros en la L2/LE.

### **Propuesta didáctica I: conversaciones prácticas en situaciones cotidianas**

En esta sección, propondremos dos propuestas didácticas de incorporación de ChatGPT de manera efectiva y ética en el aula de español como segunda lengua para niveles A1/A2 (MCER). Estos ejemplos proporcionan información valiosa sobre cómo utilizar la tecnología de manera significativa para mejorar el proceso de aprendizaje del idioma.

En primer lugar, podemos utilizar ChatGPT para simular diálogos en situaciones cotidianas. Los estudiantes pueden interactuar con el modelo para practicar la expresión oral en escenarios como pedir indicaciones, hacer compras en una tienda o

pedir comida en un restaurante. La actividad fomenta la confianza de los estudiantes para comunicarse y les proporciona una retroalimentación inmediata y relevante.

**Nivel de estudiantes:** A1 (principiante)

**Objetivo general:** Mejorar la fluidez y la confianza en la expresión oral en 2L/LE, mediante la práctica de conversaciones prácticas en situaciones cotidianas con ChatGPT.

**Duración:** 90 minutos (1 sesión)

**Objetivos específicos:**

1. Familiarizar a los estudiantes con ChatGPT y su uso para practicar conversaciones en situaciones cotidianas;
2. Practicar estructuras gramaticales y vocabulario relevantes en el contexto de situaciones prácticas;
3. Fomentar la confianza en la expresión oral a través de interacciones con el modelo.

**Materiales:**

1. Proyector o pantalla para mostrar el modelo de ChatGPT en el aula;
2. Tarjetas o papeles con temas para las historias (opcional);
3. Hojas de papel y lápices para los estudiantes.

## **Desarrollo de la sesión**

Introducción (10 minutos):

1. El docente introduce el objetivo de la sesión y explica que los estudiantes van a practicar conversaciones prácticas en situaciones cotidianas con ChatGPT para mejorar su expresión oral;
2. Se muestra una breve presentación sobre qué es ChatGPT y cómo se utilizará en la actividad.

Actividad 1: Introducción a la colaboración con ChatGPT (15 minutos):

1. Los estudiantes interactúan con ChatGPT en el proyector para comprender cómo funciona la herramienta y cómo pueden utilizarla para simular conversaciones prácticas;

2. El docente proporciona ejemplos de preguntas y respuestas generadas por el modelo para que los estudiantes se familiaricen con las interacciones.

Actividad 2: Selección de escenarios para conversaciones (10 minutos):

1. Los estudiantes trabajan en parejas o grupos pequeños;

2. El docente proporciona tarjetas o papeles con escenarios sugeridos para las conversaciones, como “Pidiendo indicaciones”, “Haciendo compras en una tienda”, “Haciendo una reserva en un restaurante”, etc;

3. Los estudiantes seleccionan un escenario y comienzan a pensar en preguntas y respuestas relevantes.

Actividad 3: Práctica de conversaciones prácticas (30 minutos):

1. Los estudiantes inician las conversaciones prácticas con ChatGPT, actuando como si estuvieran interactuando en situaciones reales;

2. Cada estudiante o grupo de estudiantes realiza preguntas y responde a las preguntas generadas por el modelo;

3. El docente guía y apoya a los estudiantes para que utilicen estructuras gramaticales y vocabulario apropiados en sus interacciones.

Actividad 4: Retroalimentación y evaluación (15 minutos):

1. Después de la práctica de conversaciones, los estudiantes y el docente hacen una breve retroalimentación sobre las interacciones;

2. Se destaca el progreso y los logros en la fluidez y la confianza en la expresión oral;

3. El profesor ofrece sugerencias para mejorar la expresión oral y el uso de la 2L/LE en situaciones cotidianas.



**Cierre (10 minutos<sup>3</sup>):**

1. El docente concluye la sesión resaltando la importancia de practicar conversaciones en situaciones prácticas para mejorar la comunicación en 2L/LE;

2. Se motiva a los estudiantes a continuar practicando la expresión oral con ChatGPT y en interacciones reales fuera del aula;

3. Se invita a los estudiantes a reflexionar sobre su progreso y establecer metas para continuar mejorando sus habilidades lingüísticas en 2L/LE.

---

<sup>3</sup> El tiempo estimado para cada actividad puede variar según la dinámica de la clase y el nivel de los estudiantes. El docente puede ajustar la duración de las actividades según sea necesario para lograr los objetivos de la sesión. Además, se puede asignar tarea para que los estudiantes continúen con la historia y la finalicen en su tiempo libre, lo que les permitirá practicar aún más sus habilidades de expresión escrita.

### Criterios de evaluación:

Criterio	Excelente (4 puntos)	Bueno (3 puntos)	Aceptable (2 puntos)	Insuficiente (1 punto)
Participación activa	El estudiante participó de manera excepcional en las conversaciones prácticas, demostrando un compromiso total y generando interacciones significativas con el ChatGPT.	El estudiante participó de manera competente en las conversaciones prácticas, contribuyendo de manera efectiva y manteniendo una comunicación fluida con el ChatGPT.	El estudiante participó en las conversaciones prácticas, aunque en ocasiones mostró reticencia o falta de iniciativa en la interacción con el ChatGPT.	El estudiante tuvo una participación limitada o poco activa en las conversaciones prácticas, lo que afectó la calidad de las interacciones con el ChatGPT.
Uso adecuado del vocabulario y gramática	El estudiante utilizó un vocabulario variado y preciso, así como estructuras gramaticales avanzadas de manera acertada durante las conversaciones prácticas.	El estudiante utilizó un vocabulario adecuado y estructuras gramaticales correctas en las conversaciones prácticas, con algunas áreas de mejora.	El estudiante utilizó un vocabulario básico y estructuras gramaticales simples en las conversaciones prácticas, con oportunidades para enriquecer el uso del idioma.	El estudiante presentó un uso limitado y repetitivo de vocabulario y cometió errores gramaticales significativos en las conversaciones prácticas.
Adaptación al contexto	El estudiante demostró una adaptación excepcional al contexto	El estudiante se adaptó de manera competente al contexto de las	El estudiante mostró cierta adaptación al contexto de las	El estudiante tuvo dificultades para adaptarse al contexto

	de las situaciones cotidianas, utilizando el lenguaje y las expresiones apropiadas de manera natural.	situaciones cotidianas, utilizando el lenguaje y las expresiones adecuadas de manera efectiva.	situaciones cotidianas, aunque en ocasiones presentó dificultades para emplear expresiones idiomáticas de manera coherente.	de las situaciones cotidianas, lo que afectó la autenticidad de las conversaciones.
Claridad y coherencia	El estudiante demostró claridad y coherencia excepcionales en la comunicación durante las conversaciones prácticas, expresando sus ideas de manera organizada y fluida.	El estudiante mantuvo un nivel adecuado de claridad y coherencia en la comunicación durante las conversaciones prácticas, presentando ideas de manera ordenada y comprensible.	El estudiante presentó cierta claridad y coherencia en la comunicación durante las conversaciones prácticas, aunque en algunos momentos la estructura de las respuestas pudo ser más consistente.	El estudiante tuvo dificultades para mantener la claridad y coherencia en la comunicación durante las conversaciones prácticas, lo que afectó la comprensión de sus respuestas.

## **Propuesta didáctica II: fomentando la creatividad en la escritura creativa**

En otro caso, podemos utilizar ChatGPT para realizar una actividad en la que los estudiantes puedan crear una historia corta. Después de la introducción a la tecnología, es posible trabajar en grupos pequeños para crear una narrativa colaborativa con el modelo. El docente debe guiar a sus estudiantes para que utilicen estructuras gramaticales aprendidas previamente en clases y vocabulario relevante. La actividad, en este caso, se centra en la creatividad y fluidez en la escritura, lo que permite a los estudiantes mejorar sus habilidades lingüísticas mientras interactúan con el modelo.

**Nivel de estudiantes:** A2 (Básico)

**Objetivo general:** mejorar la expresión escrita y fomentar la creatividad en la escritura narrativa en 2L/LE mediante la colaboración con ChatGPT.

**Duración:** 90 minutos (1 sesión)

**Objetivos específicos:**

1. Familiarizar a los estudiantes con ChatGPT y su uso en la escritura narrativa;
2. Practicar estructuras gramaticales y vocabulario relevantes en la escritura de una historia corta;
3. Fomentar la creatividad y fluidez en la expresión escrita;
4. Trabajar en colaboración en grupos pequeños para crear una historia.

**Materiales:**

1. Proyector o pantalla para mostrar el modelo de ChatGPT en el aula;
2. Tarjetas o papeles con temas para las historias (opcional);
3. Hojas de papel y lápices para los estudiantes.

**Desarrollo de la sesión:**

**Introducción** (10 minutos):

1. El docente introduce el objetivo de la sesión y explica que los estudiantes crearán una historia corta en colaboración con ChatGPT para fomentar la creatividad en la escritura narrativa;

2. Se muestra una breve presentación sobre qué es ChatGPT y cómo se utilizará en la actividad.

Actividad 1: Introducción a la colaboración con ChatGPT (15 minutos):

1. Los estudiantes interactúan con ChatGPT en el proyector para comprender cómo funciona la herramienta y cómo puede ayudar en la escritura creativa;

2. El docente proporciona ejemplos de oraciones generadas por el modelo para inspirar a los estudiantes y mostrarles cómo pueden continuar la historia.

Actividad 2: Selección del tema de la historia (10 minutos):

1. Los estudiantes trabajan en parejas o grupos pequeños;

2. El profesor proporciona tarjetas o papeles con temas sugeridos para la historia, como “Un día de aventuras”, “Una misteriosa visita”, “Un viaje inesperado”, etc.;

3. Los estudiantes seleccionan un tema y comienzan a pensar en los personajes y el escenario de la historia.

Actividad 3: Personajes y escenario (15 minutos):

1. Los estudiantes desarrollan los personajes principales de la historia y describen sus características físicas, personalidad, edad y profesión;

2. También definen el lugar y el tiempo en que se desarrollará la historia.

Actividad 4: Escritura colaborativa con ChatGPT (30 minutos)

1. Los estudiantes comienzan a escribir la historia en colaboración con ChatGPT;

2. Cada estudiante o grupo de estudiantes escribe una oración o un párrafo corto para continuar la historia;

3. El docente guía y apoya a los estudiantes en la generación de contenido relevante y coherente.

Actividad 5: Presentación y retroalimentación (10 minutos)

1. Los grupos presentan sus historias cortas en voz alta;
2. Los estudiantes escuchan atentamente y entregan retroalimentación constructiva a sus compañeros;
3. El profesor resalta aspectos positivos y oportunidades de mejora en cada historia.

**Cierre** (10 minutos):

1. El docente realiza una reflexión final sobre la actividad, destacando la creatividad y el esfuerzo de los estudiantes;
2. Se enfatiza la importancia de la escritura colaborativa y el uso responsable de la tecnología en el aprendizaje del idioma;
3. Se motiva a los estudiantes a continuar practicando la expresión escrita en 2L/LE y a seguir utilizando ChatGPT de manera responsable en su proceso de aprendizaje.

## Criterios de evaluación

Criterio	Excelente (4 puntos)	Bueno (3 puntos)	Aceptable (2 puntos)	Insuficiente (1 punto)
Creatividad y originalidad	El estudiante demostró una creatividad excepcional al desarrollar la historia en colaboración con ChatGPT, presentando ideas innovadoras y sorprendentes.	El estudiante mostró un buen nivel de creatividad al desarrollar la historia en colaboración con ChatGPT, presentando ideas interesantes y originales.	El estudiante demostró un nivel aceptable de creatividad al desarrollar la historia en colaboración con ChatGPT, presentando algunas ideas originales, pero sin destacar especialmente.	El estudiante mostró una falta de creatividad al desarrollar la historia en colaboración con ChatGPT, presentando ideas poco originales o repetitivas.
Coherencia y fluidez	La historia creada por el estudiante en colaboración con ChatGPT muestra una coherencia excepcional y una fluidez impecable en la narrativa.	La historia creada por el estudiante en colaboración con ChatGPT presenta una coherencia sólida y una fluidez adecuada en la narrativa.	La historia creada por el estudiante en colaboración con ChatGPT muestra cierta coherencia y fluidez en la narrativa, aunque con algunas áreas de mejora.	La historia creada por el estudiante en colaboración con ChatGPT carece de coherencia y presenta dificultades en la fluidez de la narrativa.
Uso de vocabulario y gramática	El estudiante empleó un vocabulario variado y preciso, así como	El estudiante utilizó un vocabulario adecuado y estructuras	El estudiante utilizó un vocabulario básico y estructuras	El estudiante mostró un uso limitado y repetitivo de

	estructuras gramaticales avanzadas de manera acertada en la historia.	gramaticales correctas en la historia, aunque con algunas áreas de mejora.	gramaticales simples en la historia, con oportunidades para enriquecer el uso del idioma.	vocabulario y presentó errores gramaticales significativos en la historia.
Colaboración con ChatGPT	El estudiante interactuó de manera efectiva y estratégica con ChatGPT para enriquecer la historia, utilizando las sugerencias de manera hábil y creativa.	El estudiante interactuó de manera competente con ChatGPT para enriquecer la historia, utilizando las sugerencias de manera adecuada.	El estudiante interactuó ocasionalmente con ChatGPT para enriquecer la historia, pero hubo áreas en las que la colaboración pudo haber sido más efectiva.	El estudiante tuvo dificultades para interactuar con ChatGPT de manera efectiva, lo que limitó el enriquecimiento de la historia.
Presentación y participación	El estudiante presentó la historia con confianza y entusiasmo, participando activamente en la discusión y retroalimentación de las historias de sus compañeros.	El estudiante presentó la historia con seguridad y participó en la discusión y retroalimentación de las historias de sus compañeros de manera adecuada.	El estudiante presentó la historia con cierta timidez o falta de entusiasmo, y su participación en la discusión fue limitada.	El estudiante mostró una presentación poco convincente de la historia y tuvo una participación mínima en la discusión con sus compañeros.



## Consideraciones finales

La integración de ChatGPT en la enseñanza de ELE se ha revelado como un enfoque innovador y prometedor para mejorar el proceso de aprendizaje y desarrollo de habilidades lingüísticas de los estudiantes. A lo largo de este artículo, hemos examinado las relaciones que emergen entre ChatGPT y la enseñanza de ELE, así como las competencias tecnológicas que los docentes deben cultivar para aprovechar esta herramienta de manera adecuada y ética.

En primer lugar, hemos observado cómo ChatGPT puede fomentar la creatividad en la escritura creativa y cómo la colaboración entre los estudiantes y el modelo puede generar historias enriquecedoras y originales. Esta dinámica de colaboración y cocreación con la tecnología abre nuevas posibilidades pedagógicas, empoderando a los estudiantes para explorar su creatividad mientras desarrollan sus habilidades de escritura.

Por otro lado, hemos explorado cómo ChatGPT puede ser aprovechado para practicar conversaciones prácticas en situaciones cotidianas, brindando a los estudiantes un espacio auténtico para aplicar sus habilidades lingüísticas en contextos realistas. El uso de ChatGPT en la simulación de conversaciones prácticas permite a los estudiantes perfeccionar su expresión oral, adaptarse al contexto y familiarizarse con las convenciones comunicativas en ELE. Esta interacción con la tecnología es especialmente valiosa para estudiantes que buscan ganar confianza y competencia en la comunicación oral.

En términos de competencias tecnológicas para los profesores de ELE, hemos destacado la importancia de una formación continua en el uso de herramientas de inteligencia artificial, así como la necesidad de desarrollar habilidades de evaluación y selección de contenido generado por la tecnología. Los profesores deben ser capaces de guiar a los estudiantes en el uso ético y responsable de la tecnología, alentando la reflexión crítica y promoviendo la autenticidad en las interacciones lingüísticas.

Finalmente, las consideraciones éticas en la incorporación de ChatGPT en la enseñanza de ELE son fundamentales. Los docentes deben abordar la privacidad de los datos, la equidad en el acceso de la tecnología, la promoción de prácticas de atribución adecuadas y la preparación de los estudiantes para enfrentar desafíos éticos en la interacción con la tecnología. Una integración exitosa requiere un enfoque equilibrado entre la innovación y la responsabilidad, garantizando que los beneficios de la tecnología no superen sus implicaciones éticas.

En última instancia, este análisis revela que la integración de ChatGPT en la enseñanza de ELE puede enriquecer significativamente la experiencia educativa de los estudiantes y ampliar las posibilidades pedagógicas de los docentes (ALJOHANI, 2021). Sin embargo, para aprovechar al máximo esta tecnología, es esencial que los docentes adquieran las competencias tecnológicas necesarias y aborden las consideraciones éticas de manera proactiva. En un mundo cada vez más tecnológico, la colaboración entre la educación y la inteligencia artificial tiene el potencial de transformar la manera en que los estudiantes aprenden y practican una lengua, preparándolos para enfrentar los desafíos y oportunidades globales de comunicación.

## Referencias

ALJOHANI, R. A. Teachers and students' perceptions on the impact of artificial intelligence on English Language Learning in Saudi Arabia. **Journal of Applied Linguistics and Language Research**, v. 8, n. 1, p. 36–47, 2021.

ALSADOON, R. Chatting with AI bot: Vocabulary learning assistant for Saudi EFL learners. **English language teaching**, v. 14, n. 6, p. 135, 2021.

ARTILES RODRIGUEZ, J. et al. Agente conversacional virtual: la inteligencia para el aprendizaje autónomo. **Revista de Medios y Educación**, 2021.

CASSANY, D. **La composición escrita en E/LE**. Disponível em: <[https://marcoele.com/descargas/expolingua\\_1999.cassany.pdf](https://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.cassany.pdf)>. Acesso em: 24 maio. 2024.

CHICAIZA, R. M. et al. Aplicaciones de ChatGPT como inteligencia artificial para el aprendizaje de idioma inglés: avances, desafíos y perspectivas futuras. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades**, v. 4, n. 2, [s.d.].

COMISIÓN EUROPEA. **Parrilla del perfil del profesor de idiomas**. [s.l.] EPG-European Profiling Grid, 2013.

KOHNKE, L.; MOORHOUSE, B. L.; ZOU, D. ChatGPT for language teaching and learning. **RELC journal**, v. 54, n. 2, p. 537–550, 2023.

LOPEZOSA, C.; CODINA, L.; VERICAD, J. **Testeando ATLAS.ti con OpenAI: hacia un nuevo paradigma para el análisis cualitativo de entrevistas con inteligencia artificial**. [s.l.: s.n.]. *DigiDoc Research Group / Universitat Pompeu Fabra*.

MORALES-CHAN, M. A. **Explorando el potencial de ChatGPT: Una clasificación de Prompts efectivos para la enseñanza**. GES Department, Galileo University, Guatemala, 1-8.

MORENO FERNÁNDEZ, F. **Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras**. *Centro Virtual Cervantes*, 2018. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/competencias/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm)

MORENO PADILLA, R. D. La llegada de la inteligencia artificial a la educación. **Revista de Investigación en Tecnologías de la Información**, v. 7, n. 14, p. 260–270, 2019.

SÁNCHEZ, M. Los desafíos de la tecnología educativa. **Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa**, p. 1–5, 2023.

SHARMA, Y. **What ChatGPT means for linguistic diversity and language learning**. Disponível em: <<https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20230223132734294>>. Acesso em: 24 maio. 2024.

SIGUENZA, R. **Los compiladores y su rol dentro de la inteligencia artificial.** Unpublished, 2023. Disponible em: <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.32753.97127>

SOTO, B., PENAS, M. A. Y IVANOVA, O. **Paradigmas lingüísticos en la enseñanza y aprendizaje de lenguas.** Síntesis, 2023.



# PRÁTICAS TECNODISCURSIVAS EM TORNO DE ALEJANDRA PIZARNIK: DAS PLATAFORMAS DIGITAIS À SALA DE AULA

Alejandra Josiowicz  
Gabrielle de Oliveira Sá

## Introdução

Este trabalho reflete sobre o ensino de espanhol a partir da pesquisa desenvolvida no projeto “Observatório das Mulheres Latino-americanas em Plataformas Digitais: Análise tecnodiscursiva em perspectiva comparada” e propõe um trabalho com gêneros íntimos de autoria da escritora argentina Alejandra Pizarnik (1936-1972), explorando o modo como ela foi mobilizada na antiga plataforma *Twitter* (atual X), levantando reflexões sobre gênero, sexualidade e decolonialidade. A inclusão de materiais multimodais – a saber, postagens do *Twitter* sobre cartas e diários de autoria de Alejandra Pizarnik, em cursos de língua, cultura e literatura espanhola respondeu ao intuito de visibilizar as produções culturais elaboradas por mulheres, invisíveis em grande parte da historiografia literária canônica, e estabelecer um ensino-aprendizagem em eixo decolonial em um horizonte latino-americano.

Como parte do referido projeto, retomamos o marco teórico das Humanidades Digitais, que mobilizam métodos experimentais vindos das ciências computacionais para analisar grandes sistemas de produção cultural (MORETTI, 2009). O trabalho se une às abordagens que, desde a segunda década do século XXI, vêm considerando desigualdades globais na produção, distribuição e acesso ao conhecimento (RICAURTE; CHAUDHURI; FIORMONTE, 2022). Na perspectiva das Humanidades Digitais Decoloniais e do Feminismo de Dados, consideramos

desigualdades de poder em relação a gênero, raça, etnicidade, geopolítica, língua, e habilidade na tecnologia, apontando ao sexismo, racismo e colonialismo que informam as plataformas digitais (D'IGNAZIO; KLEIN, 2020). Por outro lado, tomamos a contribuição da perspectiva da Análise do Discurso Digital e a análise tecnodiscursiva, enfatizando a necessidade de levar em conta a dimensão técnica da web e a estrutura algorítmica das plataformas para o exame das produções discursivas em ambiente digital (PAVEAU, 2021; LOURENÇO COSTA; BARONAS, 2020).

O *Twitter* é um espaço onde diferentes comunidades circulam valores e identidades coletivas. Essas comunidades contribuem para a formação de contra-públicos e criação de contra-discursos (JOSIOWICZ, 2021). No entanto, dentro de um ambiente que privilegia o masculino sobre o feminino, o inglês sobre outros idiomas e o Norte sobre o Sul, é evidente que aspectos culturais etnocêntricos e sexistas sejam reproduzidos na plataforma.

Ressaltamos a importância do ciberfeminismo (PAVEAU, 2017), movimento que iniciou no início da década de noventa e instaurou nas plataformas digitais a luta contra o sexismo, o racismo e o militarismo, e a difusão de conhecimentos de mulheres destinados a outras mulheres (PAVEAU, 2017). Neste capítulo, considera-se importante, também, a cultura do remix (PAVEAU, 2017, p. 33, 34), associação de imagem e texto, em que um elemento se conecta e completa o sentido do outro, para produzir memórias discursivas feministas. Assim, em práticas tecnodiscursivas sobre Alejandra Pizarnik encontramos a frequente “textualização da imagem”, ou seja, a imagem como elemento linguístico ou a “iconização do texto”, o uso do texto como a imagem, prática relevante para o ciberfeminismo.

Resulta fundamental a perspectiva dos estudos de gênero e do feminismo na América Latina, sobretudo daquelas intervenções que ressaltam a contribuição das escritoras e intelectuais mulheres, por muitos anos associadas ao âmbito privado, como carentes de autoridade, marginalizadas a papéis secundários no campo cultural, despojadas de poder intelectual e agência e limitadas por

esquemas insatisfatórios do permitido (MOLLOY, 2006). As mulheres foram consideradas sentimentais e infantilizadas e sua literatura frequentemente lida em termos puramente biográficos, como resultado aparentemente espontâneo do seu papel como mães, irmãs ou amantes frustradas (FIOL MATTA, 2002, p. 21). Propomos visibilizar os projetos intelectuais dessas escritoras, que permitem até hoje mobilizar sentidos em plataformas digitais em relação a questões de gênero, sobre o público e o privado, sobre doença e sofrimento e sobre o subjetivo e o coletivo.

Os estudos de gênero, nas últimas décadas, vêm prestando atenção no campo dos afetos (LILJESTRÖM; PAASONEN, 2010), os quais assinalam que o corpo cumpre um papel ao interior das práticas de leitura e que os textos performativizam emoções (AHMED, 2014). A leitura em sala de aula, inclusive na era digital, envolve os afetos no encontro – às vezes surpreendente - com os textos, que muitas vezes implicam a dor e o sofrimento (PAASONEN, 2007), o que resulta intensificado quando pensamos em determinados gêneros, que algumas autoras caracterizam como “gêneros do corpo”, como é o caso dos chamados gêneros íntimos. Em estudos anteriores (JOSIOWICZ *et al.*, 2023), argumentamos que os públicos latino-americanos que utilizam plataformas digitais como o antigo *Twitter* estabelecem relações afetivas a partir da leitura e entrada em contato com mulheres intelectuais latino-americanas, construindo laços de ternura, compreensão e companhia, com impacto na construção e reconstituição de subjetividades e identidades coletivas.

Neste capítulo, colocamos o foco em textos que situamos nos chamados gêneros íntimos (diários, cartas, testemunhas), de características autobiográficas, como espaço histórico de refúgio das escritoras mulheres que, marginalizadas dos cânones (JOSIOWICZ, 2010), são reativadas na atualidade nas plataformas digitais, levando para o espaço público reflexões sobre a subjetividade, o sofrimento, a saúde mental, questionando uma noção de sujeito autônomo e unificado e repolitizando a subjetividade.



Refletimos sobre o modo como a escrita íntima (em diários e cartas) de Alejandra Pizarnik mobiliza leituras em plataformas digitais e sua articulação na sala de aula de espanhol a partir do marco dos multiletramentos, as quais vêm enfatizando não somente a multimodalidade (escrito, visual, tátil, espacial, gestual, oral), mas também os letramentos críticos e a multiculturalidade das sociedades latino-americanas e com eles a multicontextualidade (determinados por diferenças linguísticas, étnico-raciais e de gênero) (CARDOSO; PEGRUM, 2019). Nesse sentido, o capítulo se soma às reflexões sobre práticas pedagógicas dos professores de Letras, que apontam para a importância dos multiletramentos para a prática pedagógica a partir de textos multimodais, alinhada à sociedade, no horizonte do pluralismo cívico e das identidades multifacetadas (CARDOSO; ALCÂNTARA; DA MATTA, 2019).

Dado o gênero escolhido, consideramos importante levar para a sala de aula de espanhol uma reflexão sobre as transformações da leitura com o advento e a expansão da leitura digital, incluindo a emergência de novos gêneros discursivos e de novas modalidades de leitura, mais interativa, que questionam a fronteira entre leitura e escrita, entre leitor e autor e propõem uma nova relação com os textos e novas formas de inscrição, a partir de uma escrita mais espontânea e dinâmica, partindo de textos muitas vezes fragmentários (CHARTIER, 2017).

Propomos aqui uma perspectiva decolonial do ensino de língua espanhola como língua adicional que colabore para a formação de alunos conscientes dos sentidos políticos e sociais, capazes de compreender sua própria identidade e subjetividade e desenvolver práticas de leitura em distintos espaços, sejam eles *online* ou *offline*. Para isso, partimos de reflexões e propostas apresentadas por Fleck (2018) sobre o ensino de língua espanhola valorizando a leitura e escrita como mecanismo de descolonização. Seguimos, também, as orientações que propõem Marins-Costa e Freitas (2022) sobre gêneros discursivos na elaboração de materiais didáticos e a concepção da linguagem como forma de interação.

Esta investigação também leva em consideração o estudo de gêneros íntimos como forma de narrativa reflexiva acerca do gênero e da sexualidade, que rompe a barreira da intimidade a partir da escrita para constituir e expor uma subjetividade feminina em ambientes públicos (JOSIOWICZ, 2010).

Nossa pesquisa parte da observação de que uma ampla maioria de *tweets* sobre Alejandra Pizarnik citavam as cartas e os diários da autora. Esse resultado é relevante, pois nos permite tecer uma reflexão acerca da razão pela qual os usuários dessa rede social adotaram esse gênero textual como parte das suas postagens na plataforma. Um diário relata feitos cotidianos, de forma tal que constitui uma forma de expressar sentimentos subjetivos, íntimos e secretos.

O cânone literário hispano-americano no século XX era uma esfera puramente masculina na qual mulheres eram matéria de poesia. O movimento modernista hispano-americano, inspirado em prerrafaelistas ingleses e simbolistas franceses, contribuiu para legitimar estereótipos que alocam mulheres como criaturas literárias mitológicas, como bruxas demoníacas ou donzelas inocentes (MOLLOY, 2006). Se o modernismo literário hispano-americano continua limitado à voz masculina, em que a figura feminina é representada como objeto passivo ocupando o papel de tema da poesia (mas nunca sujeito) (MOLLOY, 2006), a partir de inícios do século XX na América Hispânica, as autoras mulheres encontraram nos gêneros íntimos, como cartas e diários, um refúgio para expor sua sensibilidade, ligados de forma estereotípica à figura da mulher, e à própria intimidade feminina.

Dessa forma, a partir da segunda metade do século XX, relevantes escritoras começam a adotar uma nova forma de construir identidades femininas literárias. Pizarnik, então, integra este movimento a partir da binaridade das personagens femininas, do humor e do grotesco e também da incursão em gêneros íntimos. Esse caminho encontrado pelas autoras para ocupar um lugar de enunciação simboliza a resistência por um lugar em que suas vozes pudessem ser ouvidas e, ademais, serem sujeitos enunciadore de suas próprias narrativas (JOSIOWICZ, 2010). É importante, pois,

ler esses textos escritos por mulheres como documentos da sua marginalidade histórica, mas também como formas de resistência e de criar esferas não hegemônicas na constituição do “eu” como sujeito feminino (JOSIOWICZ, 2010).

Assim, podemos formular a hipótese de que a prática de ler autoras mulheres no cenário atual, com privilégio de biografias e gêneros íntimos, como correspondências e diários, esteja relacionada às práticas de resistência do passado. Dessa forma, consideramos que, ao citar uma autora como Alejandra Pizarnik no *Twitter*, os usuários não só emitem opiniões, mas também mobilizam a própria subjetividade a partir da exploração da outra (escritora).

### **Alejandra Pizarnik e sua importância no *Twitter*: metodologia e procedimentos para a análise**

Alejandra Pizarnik (1936-1972) foi uma escritora e poetisa argentina que possui grande relevância para a literatura hispano-americana. Sua obra publicada conta com poesias, prosas e recortes de seus diários íntimos e postumamente foram publicados seus diários e sua correspondência. Tendo isso em vista, estudos críticos sobre a literatura de Alejandra Pizarnik (MOLLOY, 1997, 2006; BARBERO, 2018, 2021) têm apontado para um questionamento da heteronormatividade nas suas obras. No trabalho, aprofundaremos nos diários, publicados em 2013 pela editora Lumen, nos quais a autora reflete sobre a subjetividade do “eu” e a condição humana (PIZARNIK, 2022). Essa obra abarca diversos temas da intimidade da escritora, além dos que estão presentes nos poemas e prosas, como sua infância carente de afeto, sua relação conflituosa com seu corpo, a sensação de não pertencimento, bem como as diversas reflexões sobre a vida, a morte e o suicídio, sendo, este, a causa de sua morte aos trinta e seis anos de idade. No entanto, nossa análise não tem como objetivo um aprofundamento na biografia da autora em si, para aprofundar na forma como sua escrita é capaz de mobilizar emoções e afetos nas plataformas digitais e na sala de aula.

Dessa forma, debatemos ao longo do capítulo a importância de Pizarnik e sua produção escrita a partir da análise das práticas discursivas digitais em torno dela. Para tanto, foi realizada uma extração utilizando a Busca Acadêmica do *Twitter*, que funcionou entre 2021 e 2022, e que permitia coletar *tweets* em arco histórico, desde 2009 e até o presente, em múltiplas línguas. Coletamos, então, *tweets* utilizando *Twarc*, um pacote de *Python* para coletar dados do *Twitter* desenvolvido por *Documenting the Now* (<https://github.com/DocNow/twarc>) e que mencionam a escritora e poetisa argentina Alejandra Pizarnik. Dessa forma, foram coletados 287.797 *tweets* publicados entre o mês de dezembro de 2018 e dezembro de 2022 em espanhol. Estes compõem o *corpus* de análise deste estudo, dado que é um material valioso para fortalecer os laços entre a cultura hispânica e brasileira, e servem como ferramenta para o ensino de espanhol para brasileiros. Além disso, cabe destacar que não houve qualquer restrição de geolocalização das postagens, portanto nosso *corpus* contempla as postagens no *Twitter* sobre a Alejandra Pizarnik em espanhol nas diferentes comunidades hispano-falantes no mundo inteiro.

Para o processamento, utilizamos o software *Wolfram Mathematica*, que é um *software* para análise e processamento que permite uma série de operações partindo de diferentes tipos de texto e em diferentes formatos. Além disso, utilizamos *Pandas*, uma biblioteca de *Python* que permite processar documentos de grande tamanho através de *Jupyter Notebooks*. Fizemos uma tabela de fluxo histórico de *tweets*, agrupamos os *tweets* de acordo com as *hashtags* (#) mais frequentes, pesquisamos os nomes de usuários mais mencionados utilizando @ para identificar contas referenciadas e construímos nuvens de palavras, como mapas visuais contendo os termos mais frequentes nos *tweets* sobre Alejandra Pizarnik em espanhol.

Seguindo considerações éticas de melhores práticas sugeridas em estudos das redes sociais (BERGIS; SUMMERS; MITCHELL, 2018), protegemos a privacidade dos usuários não revelando nomes ou pseudônimos de contas individuais e evitando identificar

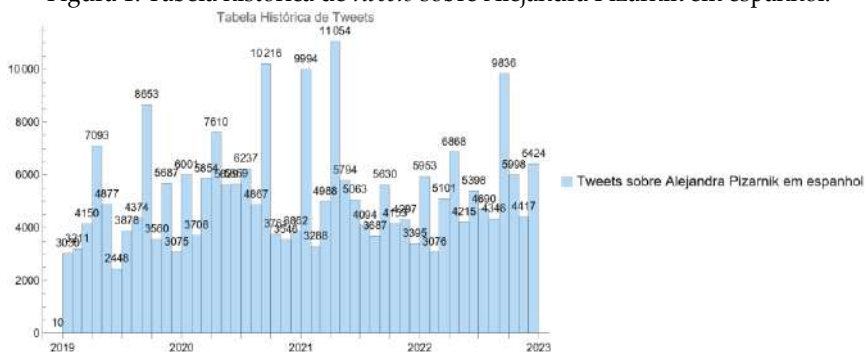
usuários específicos. Além disso, não foram citados *tweets* inteiros: no caso de referências a *tweets*, optamos por compartilhar os *links* dos mesmos (FREELON; MCILWAIN; CLARK, 2016)

## Análise

### a. Fluxograma histórico

A partir dos 287.797 *tweets* em língua espanhola postados entre dezembro de 2018 e dezembro de 2022 que extraímos para constituir nosso *corpus*, foi observado que o maior índice de menções à escritora corresponde aos meses de abril e setembro, datas de seu nascimento e morte, respectivamente. O mês de abril ocupa o segundo lugar nos anos de 2019, 2020 e 2022 e, em 2021, o primeiro lugar, sendo o mês que mais deteve publicações sobre Pizarnik em toda a análise.

Figura 1: Tabela histórica de *tweets* sobre Alejandra Pizarnik em espanhol.



Fonte: autoras e Wolfram Mathematica

Outro resultado relevante nesta análise foi referente ao mês de janeiro, que ocupou o segundo lugar em menções à Pizarnik no ano de 2021 e não se relaciona com as datas de nascimento e morte da autora. Assumimos a hipótese de que esse dado esteja associado à pandemia da COVID-19 que resultou no isolamento social, período em que muitos indivíduos tiveram a oportunidade de refletir sobre sua subjetividade e seu lugar no mundo. No final desse ano, em

dezembro, teve início a vacinação contra o vírus em diversos países, gerando, assim, esperança e uma expectativa de recomeço para 2021. Desse modo, a sensação de início de novos ciclos se intensificou com o sentimento de retorno à vida “normal”. Foi neste cenário que Alejandra Pizarnik serviu como motor desse sentimento de recomeço. Grande parte dos *tweets* que a mencionam neste período são de um fragmento do diário da poetisa que corresponde ao escrito do primeiro dia do ano de 1960 e que expõe o desejo de viver o mundo.

Viernes, 1 de enero

(...)

Que este año me sea dado vivir en mí y no fantasear ni ser otras, que me sea dado ponerme buena y no buscar lo imposible sino la magia y extrañeza de este mundo que habito. Que me sean dados los deseos de vivir y conocer el mundo. Que me sea dado el interesarme por este mundo (...) (PIZARNIK, 2022, p.317,318).

Além disso, janeiro corresponde ao mês em que Alejandra escreveu a carta mais impactante à escritora argentina Silvina Ocampo (1903-1993) e frequentemente recuperada em publicações no Twitter, correspondendo, inclusive, a um dos 10 *tweets* com mais *likes* mencionando Pizarnik. A publicação consiste em um pequeno texto escrito pela enunciativa, usuária da plataforma, (“*El amor en fragmentos de una carta de Alejandra Pizarnik a Silvina Ocampo*”) junto de citações diretas da carta<sup>1</sup>. Apresenta também o remix verbo-icônico, ou seja, a iconização do texto (PAVEAU, 2017), que consiste no uso do texto, ou seja, da correspondência de Pizarnik a Ocampo, como imagem em que frases aparecem sublinhadas, com o objetivo de enfatizar que aqueles fragmentos solidificam o que a autora do *tweet* indica ser amor. Abundante em afeto, essa carta está datada como 31 de janeiro de 1972 (PIZARNIK, 2017, p.185, 188), meses antes de Alejandra cometer suicídio, e revela um amor comovente e angustiante. A carta foi citada inúmeras vezes no

---

<sup>1</sup> Link: <https://twitter.com/pidoelsilencio/status/1625503421351731201>

período estudado, que celebram o modo intenso e poético da escrita sobre os afetos de Alejandra Pizarnik. Notamos a forma pela qual a escrita íntima de Pizarnik potencializa práticas discursivas digitais e mobiliza sentimentos e sensações que transformam o texto literário em objeto de expressão de anseios e subjetividades.

## b. *Hashtags* mais frequentes

Figura 2: Tabela com *hashtags* mais frequentes em *tweets* sobre Alejandra



Pizarnik em espanhol. Fonte: autoras e *Wolfram Mathematica*

Através do uso das *hashtags*, o *Twitter* organiza as publicações em tópicos, criando diversos canais que permitem que os usuários que estejam interessados em assuntos semelhantes possam se conectar. Essa prática permite que seja criado um ambiente que produz aos usuários uma sensação de pertencimento ao participar de uma discussão sobre assuntos catalogados nesses canais (JOSIOWICZ, 2021).

A figura 2 apresenta as *hashtags* mais compartilhadas acompanhadas de menções à Alejandra Pizarnik. Algumas das principais *hashtags* que compõem esta análise são as que carregam o nome da autora, como #Pizarnik e #AlejandraPizarnik, junto de citações da obra da poetisa argentina. Trata-se de uma série de postagens que apontam ao ciberfeminismo através da definição de valores e identidades coletivas, assim como formação de novos discursos que ressignificam contextos hegemônicos e predominantemente masculinos e eurocêtricos (PAVEAU, 2017).

As *hashtags* #UnDíaComoHoy e #TalDíaComoHoy são acionadas nas datas correspondentes ao nascimento e à morte da autora. Outras, como #PoesíaBreve, #FrasesdePoetas, #PoetasHispanos, #poesia e #poesía, #PoemaDelDía, #literatura, entre outras, criam tópicos equivalentes que abrangem citações e menções a poetas e escritores e são capazes de desempenhar uma dinâmica de incentivo à leitura. Este recurso fica mais evidente levando em consideração outro exemplo: as *hashtags* #8M e #8MarzoLiterario.

Trata-se de um perfil destinado ao incentivo à leitura, que impulsionou no ano de 2020 a *hashtag* #8MarzoLiterario, dedicado ao Dia Internacional da Mulher, destinado a construir e ocupar um espaço em que mulheres intelectuais eram protagonistas. Esse perfil alavancou outros canais similares, como #8MLiterario, em 2019. Essa iniciativa promoveu e engajou a leitura de outras escritoras mulheres para celebrar essa data, dada a importância de dar voz às figuras femininas no dia em que se celebra a existência e a luta de mulheres:

Os invitamos a crear un hilo a partir de este tuit en homenaje a las mujeres escritoras. Será nuestra pequeña contribución al #8M  
Basta con incluir el nombre de una autora que queráis destacar junto a su imagen o una cita de sus obras.  
Emplearemos el hashtag #8MLiterario<sup>2</sup>

A publicação incorpora uma imagem que forma um mosaico com 30 escritoras mulheres, como Simone de Beauvoir, Gabriela Mistral, Alfonsina Storni e Virginia Woolf, que mobilizaram reflexões sobre o papel da mulher na sociedade. Embora nesse *tweet* não contenha menção (verbal ou não verbal) à Alejandra Pizarnik, foi a partir dessa iniciativa que foram potencializadas menções e referências à poetisa argentina associadas às *hashtags* #8M e #8MarzoLiterario.

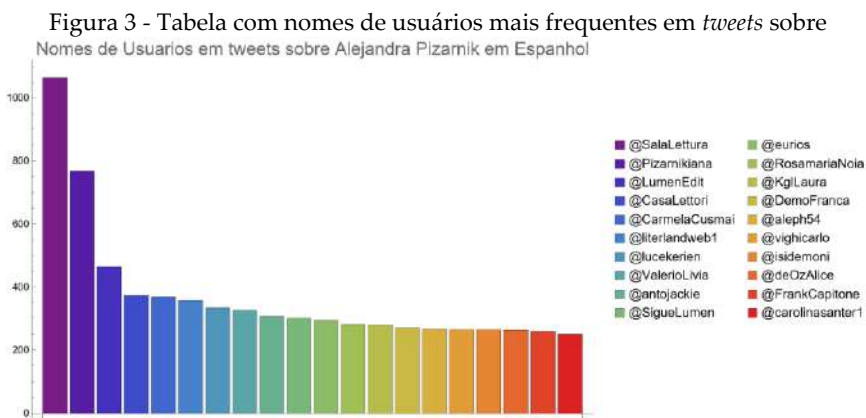
---

<sup>2</sup> Link: <https://twitter.com/literlandweb1/status/1103737260233629698>



Incluindo o nome da escritora e sua imagem ou um fragmento de sua obra, as *hashtags* acendem a curiosidade e interesse e permitem que outros usuários possam procurar autoras e obras da América Latina e do mundo. As *hashtags* destinadas ao compartilhamento e indicação de obras de escritoras unem comunidades discursivas e reforçam identidades coletivas, estimulando o questionamento dos estereótipos de gênero e de papéis impostos pela sociedade patriarcal (JOSIOWICZ, 2021). *Hashtags* como #8M contribuem a criar um ambiente de valorização das mulheres intelectuais. Não se trata da celebração da pura existência feminina no Dia Internacional da Mulher, mas de promover canais para inspirar mulheres a ocuparem espaços culturais com sua própria voz. Divulgam novas escritoras a partir de pequenos fragmentos de suas obras, criando, assim, um mecanismo de incentivo à leitura tendo como veículo o meio digital.

### c. Usuários mais mencionados



Alejandra Pizarnik em espanhol. Fonte: autoras e *Wolfram Mathematica*.

Alguns dos perfis públicos que mais publicaram *tweets* mencionando Alejandra Pizarnik em língua espanhola são

@SalaLettura e @LumenEdit<sup>3</sup>. No caso do primeiro, trata-se de um perfil italiano que promove a divulgação de literatura, arte e cultura, criador de uma *hashtag* própria, #SalaLettura, que se destaca entre as mais frequentes no nosso *corpus*. No caso do segundo, trata-se do perfil oficial da editora Lumen, que publicou as obras completas da escritora, poesia e prosa, diários e correspondências e uma biografia da autora escrita por Cristina Piña e Patricia Venti.

Outro perfil importante, que se designa como professor de literatura, adota a estratégia do remix verbo-icônico (PAVEAU, 2017) por meio de uma imagem de uma citação de versos de um poema da escritora (PIZARNIK, 2011, p.261) “*En mis huesos la noche tatuada./La noche y la nada*”<sup>4</sup> impresso em uma folha com a sobreposição de um lápis laranja, simbolizando a *hashtag* criada pelo perfil autor do *tweet*, #lápiznaranja, uma das mais frequentes no nosso *corpus*. Dessa maneira, associar a autora com uma *hashtag* de incentivo à leitura contribui para criar espaços de divulgação literária em que Pizarnik recebe destaque como importante intelectual que merece ter sua obra lida.

O perfil @literlandweb1 também está entre os principais e funciona como uma ferramenta de divulgação de autores e obras literárias e de incentivo à leitura. Os *tweets* desse perfil costumam seguir um mesmo padrão, com pequenos fragmentos que geram impacto ou comovem, junto de uma imagem ou vídeo de pessoas, livros, versos ou paisagens que, de alguma forma estão conectados e completam o sentido do fragmento escolhido para o *tweet*. Assim, nota-se aqui também a articulação das imagens como elementos semióticos que criam sentido na esfera digital.

Destaca-se entre os perfis que mais citam a poetisa argentina o @Pizarnikiana, que assume a identidade da escritora como forma

---

<sup>3</sup> Esse perfil alterou o nome de usuário de @SigueLumen para @LumenEdit, portanto o número de publicações com menções à Alejandra Pizarnik alavancadas pelo perfil da editora Lumen seguramente é superior, dado que algumas publicações foram extraídas com o nome de usuário antigo.

<sup>4</sup> Link: [https://twitter.com/apatticus\\_finch/status/1543172472366931970](https://twitter.com/apatticus_finch/status/1543172472366931970)

de encarnação ou como performances encarnadas e realiza publicações das obras de Pizarnik com a finalidade de manter viva a memória da escritora. Como descrição do perfil estão dois fragmentos extraídos dos cadernos que compõem a edição *Diarios*: “*Soy un signo de interrogación rodeado de ojos y de fuego. Siento envidia del lector aún no nacido que leerá mis poemas. Yo ya no estaré.*” A primeira frase foi extraída de um fragmento de junho de 1955 em que Pizarnik reflete sobre a consciência de si mesma a partir de um fragmento do diário de Katherine Mansfield (PIZARNIK, 2022, p. 40). Quanto ao restante da sentença, foi retirado de um poema intitulado *Verano* e introduz os cadernos de fevereiro a março de 1956 (PIZARNIK, 2022, p. 186).

A partir dessas duas menções, o perfil que encarna a identidade da escritora como performance encarnada cria uma definição do sujeito-escritora por meio da modalização asseverativa afirmativa caracterizada pelo uso de verbos conjugados no presente do indicativo (tomados de textos de Pizarnik) e rescritos como forma de legitimar sua corporização no presente e na esfera digital. No fragmento extraído do poema, Pizarnik admite uma inveja, ou seja, um desejo por ocupar o lugar de um leitor que pode ler suas obras em um tempo em que ela não estará mais viva. Desse modo, a enunciadora assume a identidade de Pizarnik e confirma sua profecia, dado que ela, como leitora, está posicionada no futuro (atual, digital) imaginado por ela.

A partir das suas performances encarnadas, o mesmo perfil explora afetos e inquietudes geradas pela sensação de solidão. Como exemplo, selecionamos um *tweet* que apresenta um fragmento dos diários da poetisa: “*...estaba absolutamente sola pero mucho más que antes porque M.L. me dijo cosas muy hermosas pero después no la vi más, por lo cual me quedé doblemente sola, o tal vez solamente sola de M.L. #Pizarnik*”<sup>5</sup>.

Esse fragmento aponta para o afeto que Pizarnik sentia por uma amiga/amante, cuja ausência a angustiava. Na biografia de

---

<sup>5</sup> Link: <https://twitter.com/Pizarnikiana/status/1520284534050283520>

Pizarnik, Cristina Piña e Patricia Venti não encontram nenhuma evidência documental que revele quem foi M.L. (PIÑA; VENTI, 2021, p.229), mas afirmam que provavelmente foi uma pessoa de muita relevância na vida da poetisa argentina, especialmente na época em que esteve em Paris. O fragmento citado no *tweet* foi extraído da entrada do diário correspondente ao dia 3 de outubro de 1963, em que Pizarnik narra a realização de um aborto e constata a solidão que a envolveu durante todas as etapas do procedimento. Posteriormente, o encontro com M.L., o consolo da amante e o afeto mútuo, a teriam feito tomar consciência dessa solidão. Diante do novo abandono da amante, a escritora culpa a amiga dessa nova sensação de solidão (PIZARNIK, 2022, p.624,625).

O fragmento é ressignificado, dado que, se no diário descrevesse um momento sensível, penoso e de desamparo passado pela autora, na plataforma digital se torna uma demonstração puramente de amor e o amargor da ausência de alguém querido, omitindo, assim, o contexto agônico de um aborto.

#### d. Nuvem de palavras

O seguinte passo foi desenvolver uma nuvem de palavras para delinear os termos mais frequentes nos *tweets* sobre Alejandra Pizarnik em espanhol (Figura 4). Para este procedimento, primeiro codificamos as palavras com os termos que consideramos mais relevantes para o *corpus*. Em seguida, realizamos uma “limpeza” de *links*, nomes de usuários e outros caracteres não alfanuméricos. Então, seguimos com a eliminação de “*stopwords*” (“palavras vazias”)<sup>6</sup> do *corpus* que não consideramos significativas, como preposições, artigos etc. Como última etapa, realizamos a implementação de um algoritmo capaz de obter as raízes de palavras em espanhol<sup>7</sup> a partir do qual

---

<sup>6</sup> Frequentemente removidas no processamento computacional de texto em linguagem natural (Disponíveis em <http://snowball.tartarus.org/algorithms/portuguese/stop.txt> e <http://snowball.tartarus.org/algorithms/spanish/stop.txt>)

<sup>7</sup> Disponíveis em <http://snowball.tartarus.org/algorithms/portuguese/stemmer.html> e <http://snowball.tartarus.org/algorithms/spanish/stemmer.html>

desenvolvemos uma função capaz de obter o termo mais comum de uma classe de termos com a mesma raiz e, então, agrupamos as palavras de acordo com a mais frequente. Por fim, aplicamos a regra de substituição de cada palavra pela mais frequente da mesma raiz ao nosso *corpus* de *tweets* e formamos a nuvem de palavras, com os 400 termos mais frequentes.

Notamos que os termos mais frequentes têm relação com a escrita, como as palavras “*escribir*”, “*poemas*”, “*diarios*”, “*poesía*”, “*palabras*” e “*poeta*”, que aparecem em tamanho maior, indicando maior frequência. Fica claro, pois, que as práticas discursivas tendem a associar Pizarnik a um campo semântico de escritas literárias.

Aparece o nome de Silvina Ocampo, amiga próxima de Alejandra a quem menciona frequentemente em seus diários. Numerosas postagens citam publicações de trechos de correspondências entre Alejandra e Silvina, sobretudo da carta do dia 31 de janeiro de 1972, que sublinha o amor e afeto entre as duas escritoras. A seguinte publicação cita esta carta, de autoria de um perfil de nome “*¿Y cuando tendré una carta?*”: “*Sylvette, no es una calentura, es un re-conocimiento infinito de que sos maravillosa, genial y adorable. Haceme un lugarcito en vos, no te molestaré. Alejandra Pizarnik a Silvina Ocampo*”.<sup>8</sup>

Como aparece no fragmento citado pelo usuário, as cartas de Pizarnik a Ocampo são marcadas pelas emoções como o afeto e a admiração. O perfil autor dessa publicação possui a finalidade de divulgar trechos de correspondências de mulheres históricas a pessoas que elas amaram, como um simulacro da experiência de receber correspondências em papel, o *Twitter* e as citações de alguma forma suprem esse desejo.

É importante destacar ainda que os nomes de outros escritores e escritoras também estão presentes entre os tópicos mais frequentes, como Alfonsina Storni, “Cortazar” (Julio Cortázar), “Vilariño” (Idea Vilariño), “Gabriela” (provavelmente Gabriela Mistral), “Sylvia” (possivelmente Plath e/ou Molloy). É possível

---

<sup>8</sup> Link: [https://twitter.com/Bot\\_de\\_cartas/status/1607994103463301121](https://twitter.com/Bot_de_cartas/status/1607994103463301121)

considerar, então, que Alejandra Pizarnik potencializa práticas tecnodiscursivas motorizando práticas leitoras de diversos autores, especialmente autoras mulheres.

Esses autores e autoras que surgem relacionados à Pizarnik, Sylvia Plath e Alfonsina Storni são acionadas para uma publicação que é composta por um pequeno mosaico com quatro imagens: de Alejandra Pizarnik, Alfonsina Storni, Sylvia Plath e Anne Sexton, uma de cada autora. A imagem contém o texto: *“Yo: ando muy triste, jefa/ Mi mamá: pues llámale a tus amigas y vayan a divertirse/ Mis amix”*. No corpus do tweet a autora completa: *“Alejandra Pizarnik, Alfonsina Storni, Sylvia Plath y Anne Sexton 🍷/ PD. Me tomaría un vino con todas 🍷”*<sup>9</sup>

Figura 4: Nuvem de palavras formada a partir de tweets em espanhol sobre



Alejandra Pizarnik. Fonte: autoras e Wolfram Mathematica

Sendo assim, a partir da ironia, a imagem abarca as quatro escritoras em uma categoria: mulheres depressivas. A autora do

<sup>9</sup> Link: <https://twitter.com/JossCuba/status/1582591359458095105>

*tweet* não contesta essa classificação, porém acrescenta que, embora sejam consideradas mulheres tristes, associadas comumente à depressão e ao suicídio, seriam companhias agradáveis capazes de proporcionar momentos alegres, posto que são mulheres intelectuais que deixaram legados altamente valiosos.

### **Proposta de sequência didática relacionando gêneros íntimos e análise do discurso digital**

Delimitamos uma sequência didática, optando pela elaboração de uma unidade (MARINS-COSTA; FREITAS, 2022). Levando em consideração a análise desenvolvida, determinamos como tema central da unidade os gêneros textuais carta e diário pessoal e a possibilidade de propagação de ambos nos meios digitais. Esses gêneros discursivos são relevantes por seu uso generalizado, não necessitando de um conhecimento especializado: unem o espaço literário ao cotidiano dos estudantes, e ambos com o ambiente digital, contribuindo para ampliação do conhecimento nesses jovens.

A sequência didática tem como público-alvo turmas de 1º ano do Ensino Médio e constituiria um encontro de 60 minutos. O texto selecionado para esta unidade é do gênero diário pessoal, considerado um gênero adequado para estimular a escrita em uma língua adicional, dada sua inserção no cotidiano. Porém, consideramos também a forma pela qual, no horizonte dos multiletramentos, as mudanças sociais afetam os gêneros discursivos, o que define formas diferenciadas pelas quais os gêneros íntimos produzem sentidos nas mídias digitais na atualidade.

#### **a. Pré-leitura**

Esta primeira etapa terá o objetivo da verificação de conhecimento prévio e a apresentação da escritora Alejandra Pizarnik, preparando os estudantes para interação com o texto. Para tanto, pode ser selecionada uma imagem da escritora e poetisa

argentina para criar um ambiente de familiaridade a partir da estratégia visual. Em sequência, uma breve apresentação de Alejandra Pizarnik e sua importância na literatura latino-americana, destacando que suas obras abarcam prosas, poesias, como também diversas correspondências e diários. Supomos que esta etapa dure em torno de 10 minutos.

Em seguida, o(a) docente cria um ambiente de debates e questiona aos alunos se eles já escreveram um diário, como é o processo de produção e quais características possui este gênero textual.

## **b. Leitura**

Nesta etapa, propomos que o(a) docente apresente aos estudantes um fragmento dos diários de Alejandra Pizarnik. Indicamos a do dia 14 de fevereiro de 1958:

*Viernes, 14 de febrero*

*Qué fácil callar, ser serena y objetiva con los seres que no me interesan verdaderamente, a cuyo amor o amistad no aspiro. Soy entonces calma, cautelosa, perfecta dueña de mí misma. Pero con los poquísimos seres que me interesan... Allí está la cuestión absurda: soy una convulsión, un grito, sangre aullando. De allí proviene mi imposibilidad absoluta para sustentar mi amistad con alguien mediante una comunicación profunda y armoniosa. Tanto me doy, me fatigo, me arrastro y me desgasto que no veo el instante de «liberarme» de esa prisión tan querida. Y si no llega mi propio cansancio, llega el del otro, hastiado ya de tanta exaltación y presunta genialidad, y se va en busca de alguien que sea como soy yo con la gente que no me interesa (PIZARNIK, 2022, p.222).*

A partir deste fragmento, é possível estimular a leitura individual e dedicar 5 minutos a ela e mais 5 minutos para a leitura coletiva. Assim, o(a) docente pode solicitar a dois ou três estudantes que dividam entre si a leitura em voz alta. Posteriormente, cria-se um diálogo entre estudantes sobre as sensações e os sentidos que o texto provoca e se em algum momento já tiveram esses mesmos sentimentos.



Depois disso, sugere-se aos estudantes que escrevam quais características observam no fragmento, quais tempos verbais, qual o pronome pessoal utilizado, com quem o texto está dialogando. Posteriormente, propõe-se a pergunta de como descreveriam a escrita íntima e se mudariam em algo a definição já elaborada coletivamente na etapa anterior sobre os diários, levando em conta esse exemplo. Consideramos que este momento dure cerca de 10 minutos, seguidos de mais 10 minutos para o debate em grupo.

### c. Pós-leitura

Consideramos o momento da pós-leitura apropriado para oferecer aos alunos uma aproximação com a língua espanhola a partir das redes de comunicação virtuais, neste caso, o *Twitter*. Dessa forma, estimulamos a expansão da esfera da sala de aula para outros espaços com a finalidade de alcançar meios de aprendizagem que dialoguem com o cotidiano dos jovens (FLECK, 2018). Assim, indicamos a utilização de uma postagem do *Twitter* que cite o fragmento dos diários de Pizarnik utilizado na etapa de leitura, associado a uma imagem que complete o sentido do fragmento para potencializar interpretações e discussões com a turma. Sugerimos a utilização da publicação cujo texto omite certos fragmentos e acrescenta um vídeo curto (*gif*) de uma mulher de perfil que utiliza um chapéu do qual escorre água como se esta saísse de sua cabeça e escorre por seu corpo<sup>10</sup>:

Qué fácil callar, ser serena y objetiva con los seres que no me interesan verdaderamente, a cuyo amor o amistad no aspiro. Soy entonces calma, cautelosa, perfecta dueña de mí misma. Pero con los poquísimos seres que me interesan...soy una convulsión. #Pizarnik

Recomendamos a não divulgação do nome de usuário por razões éticas (BERGIS, SUMMERS; MITCHELL, 2018; CLARK, 2015), considerando que se trata de um perfil individual. Indicamos

---

<sup>10</sup> Link: <https://twitter.com/AnaBolena33/status/1441756888497016837>

que o(a) docente proponha questões aos alunos sobre qual a função que o *gif* desempenha na publicação, que tipos de sentidos constrói e qual a função das aspas e da *hashtag* no texto da publicação. Finalmente, o(a) docente finaliza com uma reflexão e discussão em conjunto para debater se, no momento em que um fragmento de uma carta pessoal é publicado em uma rede social, há uma formação de um outro gênero. Consideramos que esta etapa pode ter cerca de 15 minutos de duração, considerando a leitura e dinâmica coletiva.

Como produção textual e finalização deste encontro, indicamos que o(a) docente proponha que os estudantes produzam um fragmento de um diário, podendo permitir que seja de um dia recente ou de um dia marcante. Em seguida, o(a) docente pode recolher todos os textos e distribuí-los aleatoriamente entre os estudantes, de forma que nenhum deles esteja com seu próprio texto. É possível propor, a partir disso, que cada estudante leia o texto novo, busque sensações, sentimentos ou descrições que correspondam a algum momento particular e estruture com ele um *tweet*, assim como o lido na etapa de pós-leitura.

Dessa forma, propomos uma perspectiva decolonial, que potencializa o diálogo entre a cultura hispânica e a cultura brasileira, mobilizando escritoras mulheres latino-americanas, como Alejandra Pizarnik. Ademais, selecionando um fragmento de uma plataforma digital frequentemente utilizada pelos jovens brasileiros e que faz parte do universo deles, criamos uma estratégia para motivá-los e despertar o interesse pela língua espanhola (MARINS-COSTA; FREITAS, 2022).

## Referências

- AHMED, S. **The Cultural Politics of Emotion**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2014.
- BARBERO, L. Belle comme un rêve de Pierre: La Condesa Sangrienta de Alejandra Pizarnik como reescritura de cuentos de

hadas. **Revista Anclajes**, Santa Rosa, v. 22, n. 1, p. 1-17, 2018. Disponível em: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/anclajes/article/view/1333/2067>. Acesso em: 6 fev. 2024.

BARBERO, L. Caperucita y la abuela-lobo: Los cuentos de hadas queer de Alejandra Pizarnik. **Mistral: Journal of Latin American Women's Intellectual & Cultural History**, v. 1, n. 2, p. 49-64, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21827/mistral.2.38028>. Acesso em: 6 fev. 2024.

BERGIS, J.; SUMMERS, E.; MITCHELL, V. **Ethical Considerations for Archiving Social Media Content Generated by Contemporary Social Movements: Challenges, Opportunities and Recommendations**. 2018. Disponível em: <https://www.docnow.io/docs/docnow-whitepaper-2018.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2024.

CARDOSO, J.; ALCÂNTARA, A.; DA MATTA, A. Memes no aprendizado de línguas: Uma prática multiletrada na formação docente para a justiça social. **Periferia**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 54-72, 2019.

CARDOSO, J.; PEGRUM, M. Digital literacies in language education: Janaina Cardoso interviews Mark Pegrum. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 47, p. 462-496, 2019.

CHARTIER, R. Novas tecnologias e a história da cultura escrita. Obra, leitura, memória e apagamento. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 35, n. 71, p. 17-29, 2017.

D'IGNAZIO, C.; KLEIN, L. **Data Feminism**. Cambridge: MIT Press, 2020.

FIOL MATTA, L. **A Queer Mother of the Nation. The State and Gabriela Mistral**. Minnesota: University of Minnesota Press, 2002.

FLECK, G. F. Reflexiones por una enseñanza de lengua extranjera que valore la lectura y la escritura como caminos para la descolonización de América Latina. In: LOPEZ, C. J. (org.). **El universo literario en la enseñanza de español como lengua extranjera en Brasil**. Porto Alegre: Unioeste/Evangraf, 2018. p. 181-195.

JOSIOWICZ, A. El género de la intimidad: Katherine Mansfield y Clarice Lispector. **Cadernos pagu**, Campinas, n. 34, p. 301-329,

2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/Wfb5tZnNs3k5yRV3Y8WYZnN/?lang=es>. Acesso em: 6 fev. 2024.

JOSIOWICZ, A. Humanidades Digitais e Leitura no Twitter: 'Um placebo sanador em tempos de covid-19'. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 73, p. 343-366, 2021a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/7SvwZBpTyxf5syBvs5P8zMV/?lang=pt>. Acesso em: 6 fev. 2024.

JOSIOWICZ, A. Naming Performativity on Twitter: Antiracist Feminist Counterpublics in Brazil. **Aletria**, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 209-237, 2021b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aletria/a/P6gM8Fb6S6x9D8jR89jD7BG/?lang=en>. Acesso em: 6 fev. 2024.

JOSIOWICZ, A.; DE OLIVEIRA SÁ, G.; SANTOS COUTO, M.; OZÓRIO MORAES, A. C. Ou toca, ou não toca. Práticas tecnodiscursivas em torno de Alejandra Pizarnik e Clarice Lispector: arquivos afetivos, performances políticas e genealogias feministas. **Badebec**, Campinas, v. 13, n. 25, p. 168-199, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.35305/b.v13i25.617>. Acesso em: 6 fev. 2024.

LILJESTRÖM, M.; PAASONEN, S. (org.). **Working with Affect in Feminist Readings: Disturbing Differences**. 1st ed. Routledge, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9780203885925>. Acesso em: 6 fev. 2024.

LOURENÇO COSTA, J.; BARONAS, R. L. (org.). **Feminismos em convergências: discurso, internet e política**. Coimbra: Grácio Editor, 2020.

MARINS-COSTA, E. G.; FREITAS, L. M. A. Género discursivo como eje de propuestas didácticas para las clases de lenguas. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 12, n. 1, e2385, p. 19-41, jan.-abr. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22168/2237-6321-12385>. Acesso em: 6 fev. 2024.

MOLLOY, S. From Sappho to Baffo: diverting the sexual in Alejandra Pizarnik. In: **Sex and Sexuality in Latin America: An Interdisciplinary Reader**, New York: New York University Press, 1997. p. 250-258. Disponível em: <https://doi.org/10.18574/nyu/9780814723333.003.0018>. Acesso em: 6 fev. 2024.

MOLLOY, S. Identidades Textuales femeninas: estrategias de autofiguración. **Mora**, Buenos Aires, n. 12, p. 68-86, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mora/a/PbrnRkDFHgDTkxYJP6n8tZF/?lang=es>. Acesso em: 6 fev. 2024.

NASCIMENTO, E. P. A modalização deôntica e suas peculiaridades semântico-pragmáticas. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 7, n. 1, 2010.

PAASONEN, S. Strange bedfellows: Pornography, affect and feminist reading. **Feminist Theory**, v. 8, n. 1, p. 43-57, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1464700107074195>. Acesso em: 6 fev. 2024.

PAVEAU, M. A. Feminismos 2.0. Usos tecnodiscursivos da geração conectada. Tradução: Julia Lourenço Costa. In: COSTA, J. L.; BARONAS, R. L. (org.). **Feminismos em convergências**: discurso, internet e política. Portugal: Grácio Editor, 2020.

PIÑA, C.; VENTI, P. **Alejandra Pizarnik**: biografía de un mito. Buenos Aires: Lumen, 2021.

PIZARNIK, A. **Diarios** [Edição de Ana Becciu]. Argentina: Lumen, 2022.

PIZARNIK, A. **Nueva correspondencia (1955-1972)** [Edição de Ivonne Bordelois e Cristina Piña]. Barcelona: Lumen, 2017.

PIZARNIK, A. **Poesía Completa (1955-1972)** [Edição de Ana Becciu]. Lumen, 2011.

RICAURTE, P.; CHAUDHURI, S.; FIORMONTE, D. **Global Debates in the Digital Humanities**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2022. Disponível em: <https://muse.jhu.edu/book/100081>. Acesso em: 6 fev. 2024.

RISAM, R. **New Digital Worlds**: Postcolonial Digital Humanities in Theory, Praxis and Pedagogy. Illinois: Northwestern University Press, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/j.ctv7tq4hg>. Acesso em: 6 fev. 2024.

# AUSÊNCIA DE DEBATES SOBRE O PAPEL DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES(AS) DE ESPANHOL: EXPERIÊNCIAS DE UM PROFESSOR SUBSTITUTO NA UERJ

Leandro Bolivar

## Introdução

Como linguista aplicado, estou de acordo que complexo, como nossa existência, é o ato de fazer Linguística Aplicada (LA) na modernidade recente<sup>1</sup> (MOITA LOPES, 2013), no contexto brasileiro, dado que o diálogo dessa corrente teórica “com os conhecimentos e com as lógicas e outras disciplinas seja mais perceptível que em outros lugares” (MOITA LOPES, 2013, p. 17). De qualquer forma, parto do pressuposto de que é preciso considerarmos essa interdisciplinaridade junto a suas implicações como “a aplicação de múltiplas teorias, métodos e hermenêuticas, considerando-se uma pluralidade de entendimentos semânticos e epistemológicos de um mesmo objeto, com vistas a uma percepção abrangente e nem sempre unívoca deste objeto estudado (CARVALHO, 2016, p. 7).

Por conseguinte, considerando todo o entorno tecnológico e excludente no qual estamos submergidos(as), adotar como base epistemológica a LA requer assumir “escolhas ideológicas, políticas e éticas” (FABRÍCIO, 2006, p. 50, 51). Nesse contexto, gostaria de destacar que muitas pesquisas desenvolvidas no país

---

<sup>1</sup> Esse termo é usado “em referência ao período da história contemporânea que engloba as últimas décadas do século 20 e os tempos em que vivemos, marcando um novo período da modernidade” (MOITA LOPES, 2013, p. 18).

colocam o sujeito como um ser humano atravessado pela “subjetividade ou intersubjetividade, tornando-o inseparável do conhecimento produzido sobre ele mesmo assim como das visões, valores e ideologias do próprio pesquisador (MOITA LOPES, 2013, p. 17). Sendo assim, torna-se claro que as relações entre ética, poder e política são especificidades inseparáveis na produção de saberes.

De forma ética, com responsabilidade e empatia, evidencio que, ao longo da redação deste capítulo, assumo o compromisso de articular meus pensamentos com os(as) de demais pesquisadores(as), evitando desvirtuar a intenção dos(as) autores(as) referenciados(as) (PAIVA, 2019). Então, o cuidado e o respeito se repetem na análise reflexiva sobre a minha docência no contexto da Formação Inicial de Professores(as) de Espanhol (FIPE) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), no que se refere aos Letramentos Digitais (LD) e às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), pois não se deve desconsiderar o relevante papel dos demais conhecimentos epistemológicos e práticos presentes nessa formação.

Além do mais, reconheço a função política e ideológica que exercem tanto o(a) professor(a)-pesquisador(a), quanto as disciplinas previstas nos Projetos Pedagógicos (PP) das universidades, o que me permite compreender quão relevante é produzir ciência de forma responsável e ética. Ainda que esteja analisando de forma crítica, sob os pressupostos teóricos da LA contemporânea, a FIPE da UERJ, é preciso respeito e admiração à trajetória construída pelo Departamento de Letras Neolatinas dessa Instituição que vem formando professores(as) há décadas e modificando não só a vida de pessoas oriundas de regiões periféricas do país, como também a realidade da educação superior brasileira.

Ademais, como linguistas aplicados(as), temos como responsabilidade respeitar as diversas vertentes teóricas e vozes as quais contribuem para a melhoria da qualidade educacional e, conseqüentemente, para o progresso do corpo social a que pertencemos. Como ressalta Paiva (2019, p. 24), “nenhuma afiliação teórica é detentora da verdade”. Com esta investigação, não tenho

pretensão de dismantelar o trabalho realizado pelos(a) colegas que desenvolveram e projetaram a formação as quais analiso por meio de minha experiência docente na UERJ, já que não desejo interromper de nenhuma maneira “a cadeia ação-reflexão-ação” com “conclusões niilistas sem saída e sem indicação de caminhos alternativos” (PAIVA, 2019, p. 24).

Meu intuito com esse relato de experiência é ir além dos moldes tradicionais quando se pensa em LD e TDIC aplicadas ao ensino de línguas. Estou ciente de que “o desafio sobre o que é ensinar língua(s) e o que é ser letrado[a] digitalmente continua e nada adianta saber usar ferramentas sofisticadas se não há liberdade para incentivar o[a] aprendiz a ser protagonista em ações com a linguagem digital” (PAIVA, 2023, p. 124). Ademais, os LD envolvem “tanto a apropriação de uma tecnologia, quanto o exercício efetivo das práticas de escrita que circulam no meio digital” (FRADE, 2021, p. 60).

A partir desse contexto, apresento neste capítulo reflexões sobre minha experiência como professor substituto do Departamento de Letras Neolatinas no Instituto de Letras (ILE) da UERJ, durante os anos de 2018 e 2019. Para isso, destaco nesse relato, desde o ponto de vista da LA contemporânea, minha visão sobre a ausência de discussões teóricas e atividades práticas sobre os LD e o papel das TDIC no que se refere ao ensino e à aprendizagem de espanhol, considerando o cenário da Educação 5.0, cujo ensino está fortemente pensado na integração das tecnologias digitais para o bem-estar social e baseado em competências.

### **A Formação Inicial de professores(as) de espanhol articulada aos pressupostos teóricos da Educação 5.0**

Preliminarmente, quero evidenciar o quanto sou favorável às pesquisas desenvolvidas no país as quais consideram o sujeito como um ser humano altamente atravessado pela “subjetividade ou intersubjetividade, tornando-o inseparável do conhecimento



produzido sobre ele mesmo assim como das visões, valores e ideologias do próprio pesquisador". Por conseguinte, "questões de ética, poder e política" (MOITA LOPES, 2013, p. 17) se tornam especificidades inseparáveis na produção de saberes.

Por conta de elementos como esses, vínculo esse relato de experiência às perspectivas teóricas da LA contemporânea, apesar de estar ciente de que muitos(as) dos(as) que leem esse trabalho não concordam com a interdisciplinaridade da LA, pois, como afirma Moita Lopes (2006, p. 26), "não surpreende que essa visão da LA como INdisciplina, além de causar desconforto, represente muitas vezes uma ameaça para aqueles que vivem dentro de limites disciplinares, com verdade únicas, transparentes e imutáveis". Sendo a verdade uma abstração do mundo, não podemos nos esquecer de que

ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 1984, p. 10).

Nesse sentido, a verdade apresentada por mim sobre a experiência que tive como professor substituto de espanhol na UERJ está justamente alicerçada numa jornada acadêmica e profissional cujos LD se fizeram presentes e me permitiram ter domínio crítico das TDIC como ferramentas didáticas para o ensino de espanhol na educação básica. Mas, para essa formação contínua, houve investimentos financeiros que nem todos(as) os(as) professores(as) possuem condições de realizar. Afinal, como aponta Costa (2017), muitos(as) professores(as) são de origem pobre e vêm de famílias sem longevidade escolar. Sinto-me privilegiado por ser de origem periférica e, ainda assim, ter conseguido investir em formações nas quais se destacavam os LD

e o uso das TDIC para o ensino de línguas. Esse percurso me permitiu trabalhar em bons colégios da cidade do Rio de Janeiro e ter reconhecimento profissional, o que logicamente me gerou bons ganhos salariais e melhorias na qualidade de vida.

De modo geral, defendo que os debates sobre LD, TDIC e suas implicações façam parte da FIPE, pois vivenciamos uma era em que as tecnologias estão presentes em quase todos os momentos do nosso cotidiano. Além do mais, não podemos contribuir para o aumento da discrepância de acesso aos conhecimentos atrelados às tecnologias digitais e seu efetivo uso quando se pensa em exclusão digital. Diante disso, cabe aos órgãos governamentais e às instituições de ensino ofertar tanto uma formação atrelada à realidade tecnológica de modo crítico, quanto viabilizar melhores condições de trabalho, como “salários dignos, maior autonomia profissional, dedicação exclusiva a uma única escola, pelo menos um terço da jornada de trabalho para planejamento, reflexão e sistematização da prática, estudos individuais e coletivos (DINIZ-PEREIRA, 2019, p. 71).

Problemas como esses estão dentro do radar dos estudos em LA, dado que a formação de professores(as) de língua é um dos seus objetos de estudo (KLEIMAN, 2001). De qualquer forma, é válido ressaltar que, em termos amplos, a LA não está limitada a buscar soluções para resolver problemas; ela está muito além; ela deseja compreender a realidade. Mas que realidade seria essa? Bebendo das fontes da filosofia moderna, parto do pressuposto de que essa realidade se relaciona com o olhar do(a) pesquisador(a), em consonância com toda sua trajetória de vida, sobre o objeto de estudo, que tende a apresentar uma verdade.

Então, em consonância com esses apontamentos teóricos e sob os fundamentos da LA como uma Ciência Social, que objetiva pensar nas outras formas de conhecimento e de questões de pesquisa vinculadas às práticas sociais (MOITA LOPES, 2009), não podemos nos afastar do caráter problematizador dessa corrente teórica e acompanhar lado a lado a “seu objeto de pesquisa que nada mais é que o indivíduo da sociedade contemporânea que traz

com ele todos os comportamentos de um período pós-moderno” (BARROS; CAMARGO, 2012, p. 57).

Pensar metodologicamente nesta investigação científica que embasa este relato de experiências na UERJ, implica essencialmente reconhecer que a história da humanidade é “a das lutas pelo conhecimento da natureza, pelo poder de interpretá-la cada vez mais e melhor, a fim de dominá-la, de transformá-la. De geração em geração, herda-se um conjunto de informações organizado pelos mediatos e imediatos antepassados” (SIMÕES, 2004, p. 15). Sob essa perspectiva, concordamos com Bortoni-Ricardo (2008) quando ressalta o quanto o conhecimento científico está presente em nosso cotidiano nas mais diversas formas: consumo de alimentos e roupas, cuidados médicos, uso de eletrodomésticos, meios de comunicação, entre outros.

Com base nas palavras de Bortoni-Ricardo (2008), estou certo de que todo o conhecimento científico está intrinsecamente ligado a uma pesquisa sistemática que procura não só buscar soluções para determinados problemas, como também promover reflexões com o intuito de suscitar novos saberes acerca de um fenômeno que nos gera demandas, sejam elas de ordem social, política, econômica, cultural, psicológica, linguística etc., como investigadores da realidade que nos rodeia. Em outros termos “a leitura do contexto sociocultural precisa de uma instrumentalização mais forte, mais significativa e, conseqüentemente, mais consciente” (SIMÕES, 2004, p. 16).

Formar professores(as) de espanhol para a Educação 5.0 tem como preceito considerar os LD e as TDIC de forma integrada ao bem-estar social, bem como pensar num ensino a partir de competências, as quais combinam “conhecimentos, habilidades e atitudes/comportamentos que resultam em um bom desempenho no trabalho” (MELLO; ALMEIDA NETO; PETRILLO, 2021, p. 22).

Esse novo contexto da educação passa a ser ainda mais desafiador para os(as) futuros professores(as) em processo de formação, posto que, muitas vezes, as mudanças curriculares tardam para serem atualizadas e postas em prática, o que gera

retardos e divergências entre o que acontece na escola e na universidade, causando ainda mais impacto na qualidade do ensino. Segundo estudos realizados por Mello, Almeida Neto e Petrillo (2021), estamos passando por uma grande transformação global na educação devido às transformações econômicas, aos avanços velozes das tecnologias digitais e, conseqüentemente, ao fato mais impactante: a falta de sintonia dos sistemas educacionais com as necessidades e os anseios da maioria dos(as) estudantes do século XXI. Os pesquisadores e a pesquisadora ressaltam, ainda, que 67% dos brasileiros(as) consideram a educação tradicional e ainda deficiente no que tange à aprendizagem da geração atual.

As raízes do que se entende por Educação 5.0 teve início em 2015, no Japão, com o surgimento do seu 5º Plano Básico de Ciência e Tecnologia. Segundo o documento, o mundo está passando por muitas reviravoltas no que diz respeito aos avanços das tecnologias digitais. Um dos maiores questionamentos é se a ciência, a tecnologia e a inovação conseguirão contribuir para o crescimento sustentável e inclusivo, tanto em seu país, quanto no exterior. Espera-se que esse Plano, de alguma maneira, possa responder a essa questão e servir de orientação não só para o Japão, como também para os demais países na construção de um futuro mais próspero e crítico para todos(as). Esse é o motivo pelo qual decidimos explorar o referido guia oriundo de outro lado do Atlântico. Em termos amplos, o Plano indica como prioridade a existência de políticas públicas orientadas à promoção e à integração das aprendizagens operantes sobre Internet das Coisas<sup>2</sup>, robôs, inteligência artificial, medicina regenerativa e neurociência, já que o desenvolvimento dessas novas ciências e tecnologias terão um grande impacto no estilo de vida e na própria existência do ser

---

<sup>2</sup> Segundo Carrion e Quaresma (2019, p. 50) “a Internet das Coisas descreve o que se observa hoje com o crescente número de dispositivos conectados habilitados à internet. Isto é, um estado onde “coisas”, de pequenos objetos a ambientes e cidades, veem-se capacitados a se comunicar uns com os outros, e conseqüentemente com os humanos presentes no ecossistema”.

humano. Isso exige que repensemos a relação entre sociedade, ciência e tecnologia (JAPÃO, 2015).

No Brasil, temos duas diretrizes que flertam com os ideais da Educação 5.0: a Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023 e a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas. Nesta, o governo federal, em parceria com os sistemas de ensino, apresenta o intuito de promover a garantia e a conectividade com fins pedagógicos nas escolas públicas de educação básica até 2026. Naquela, institui-se a Política Nacional de Educação Digital que, entre muitos propósitos, visa promover a formação inicial de professores(as) não apenas da educação básica, como também do ensino superior no que refere às competências digitais articuladas à cidadania digital e ao domínio crítico da tecnologia. Para isso ocorrer, de acordo com a referida legislação, é factível a necessidade de desenvolvermos as competências digitais dos(as) profissionais da educação, incentivarmos as práticas pedagógicas inovadoras, alinharmos os currículos à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), incluirmos as novas competências digitais conforme a etapa do ensino dos(as) aprendizes. Entende-se que, assim, fortalecermos o uso, o entendimento e a reflexão crítica sobre os LD e as TDIC.

Para Imbernón Muñoz (2013), a formação de professores(as) tem como fundamental propósito buscar estratégias para a melhoria do ato de ensinar e aprender e, com isso, há uma relação direta com os componentes curriculares das instituições educacionais. Na contemporaneidade, o currículo deveria ser caracterizado, conforme Gimeno Sacristán (2013, p. 23), como “uma construção onde se encontram diferentes respostas a opções possíveis (...); não é algo neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis”. Com base nessa visão crítica do currículo, é fundamental tomarmos como referência os elementos culturais e sociais de forma pluralizada durante sua construção (GIMENO SACRISTÁN, 2013). Apoiado em Apple (1986, 1989, 1996), o autor compara metaforicamente o currículo a

“um campo de batalha, que reflete outras lutas: corporativas, políticas, econômicas, religiosas, de identidade, culturais etc” (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 29). Podemos observar pontos que se assemelham à LA contemporânea quando tomamos as palavras de Luiz Paulo de Moita Lopes (2006, p. 29), quem a defende como uma ciência que “tanto visa a novas formas de construir conhecimento quanto a novos modos de politizar a vida social, ou seja, uma LA que visa a instrumentos políticos e epistemológicos”.

A partir dessa perspectiva plural, consideramos ser pertinente, como evidenciam Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), haver maior integração das tecnologias digitais durante a formação inicial e o estágio de professores(as) de línguas. Também destacam que, mesmo lentamente, precisamos urgentemente começar a desenvolver essa familiarização com os novos letramentos e as novas tecnologias, pois os(as) alunos(as) da educação básica estão precisando dessa nova geração de educadores(as).

Em novos tempos marcados pelo universo tecnológico digitalmente, entendo que, como linguistas aplicados(as), convém-nos participar e acompanhar as evoluções, dentro e fora do ambiente de formação universitária, sem desconsiderarmos aquilo que nos torna seres humanos conscientes: a inteligência de analisar fatos, aspectos históricos, sociais, linguísticos, culturais, políticos e econômicos de modo crítico e responsável sem esquecermos o bem-estar, a saúde mental que deve estar intrinsecamente relacionada com a tecnologia quando se pensa em ensino de línguas para o desenvolvimento da Educação 5.0 em nosso país. Daí a necessidade de se repensar o currículo para maior inclusão dos LD e das TDIC na FIPE.

Ainda sobre esses aspectos, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 18) ressaltam que “língua e letramento estão fortemente aglutinados um no outro: por uma parte, porque a verdadeira noção de letramento se baseia na língua; por outra, porque todos os letramentos se conectam com a comunicação de sentido, seja por meio da linguagem, seja por outros canais frequentemente

complementares”. Os autores e a autora, ancorados no referencial teórico de James Gee e Elisabeth Hayes (2011), evidenciam o quanto a língua influencia e recebe influência dos meios digitais.

Tendo em vista que os LD são ainda mais poderosos que o letramento analógico dadas as novas circunstâncias subjacentes ao universo digital e à manutenção da relevância do ensino de línguas, é crucial que as aulas de espanhol abarquem diferentes letramentos os quais estejam muito além do tradicional letramento impresso, pois desconsiderarmos os LD na formação de professores(as) e conseqüentemente de estudantes da educação básica [incluiríamos também os(as) do ensino superior] nos dias de hoje é fraudar nossos(as) aprendizes tanto no presente, quanto nas necessidades futuras (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016). Um porvir inseguro, flutuante, líquido, repleto de “incertezas que rondam as condições cambiantes, maleáveis, fluídas, excessivas, transbordantes, fugazes das complexas contradições da sociedade contemporânea” (SANTAELLA, 2007, p. 13).

Acredito que, com isso, no ramo da Letras, também estamos produzindo e incentivando novos conhecimentos científicos os quais acompanham a história de nossa humanidade junto com todos os aspectos da vida moderna (BORTONI-RICARDO, 2008). Os desdobramentos do relato na próxima seção se vinculam exatamente às experiências que tive como professor-pesquisador no Departamento de Letras Neolatinas da UERJ, pois, sob a visão do empirismo aristotélico, “todo conhecimento resulta de uma base empírica, de percepções ou impressões sensíveis sobre o real, elaborando-se e desenvolvendo-se a partir desses dados” (MARCONDES, 2007, p. 181).

Observarmos como funciona o mundo hoje, incluindo as pesquisas científicas, exige estarmos atentos(as) às práticas sociais e aos significados em vigência construídos coletivamente no imaginário social, dado que a percepção do(a) observador(a), como ser ativo(a), por exemplo, está atrelada aos próprios significados adquiridos ao longo da vida e, por conseguinte, nossa visão se encaixa justamente dentro da abordagem qualitativa da pesquisa,

cujo objetivo é buscar o entendimento e o interpretativismo de fenômenos sociais num determinado contexto (BORTONI-RICARDO, 2008).

A partir dos estudos de Bortoni-Rircado (2009), entendo que o interpretativismo é um excelente caminho de investigação quando se pensa, a título de exemplo, em relatos de experiências, pois registrar essa prática, com base na “**interpretação** das ações sociais e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34, grifo da autora), contribui para o repensar de ações que outrora não foram tão relevantes.

De modo semelhante, Willeman (2011) revela que o ato de pesquisar está intrinsecamente associado à aquisição de conhecimento, ao desenvolvimento da compreensão da existência humana, à coleta de dados e sua interpretação para construir a imagem do mundo ao nosso redor e até mesmo dentro de nós, logo, torna-se bastante óbvio que devemos ter uma visão aprofundada da experiência obtida como professor universitário na UERJ.

É possível compreender, nesse sentido, que todo posicionamento, seja filosófico ou metodológico, implícita ou explicitamente, detém uma visão sobre a realidade; isso faz com que alcancemos o desenvolvimento tanto de resultados legítimos, quanto de percepções sensíveis em relação às questões de ordem filosófica, o que nos permite avaliar criticamente as experiências vivenciadas. Registrar esses momentos, a partir dos estudos de Demo (1995), significa representar ideologicamente a realidade e conjecturar de alguma maneira como essa visão pode impactar o futuro do(a) profissional formado(a), na área de línguas, afinal, no ramo das ciências sociais,

o fenômeno ideológico é **intrínseco**, pois está no sujeito e no objeto. A própria realidade social é ideológica, porque é produto histórico no contexto da unidade de contrários<sup>3</sup>, em parte feita por atores políticos, que não

---

<sup>3</sup> Isso significa que há um mecanismo que “provém da convivência de forças contrárias, que, ao mesmo tempo, se repelem e se necessitam” (DEMO, 1995, p. 17).



poderiam – mesmo que o quisessem – ser neutros. Não existe história neutra como não existe ator social neutro”. É possível controlar a ideologia, mas não suprimi-la (DEMO, 1995, p. 19, grifo do autor).

Se não há neutralidade na produção realizada pelo ser humano, tampouco cremos em estruturas e dispositivos neutros quando nos referimos às observações contantes neste relato de experiências. Portanto, as experiências e os desejos de transformação na elaboração, revisão e análise crítica de currículos, por exemplo, a partir do relato desenvolvido neste capítulo, podem favorecer e incentivar uma formação em consonância com as contínuas mudanças sociais em tempos tão marcados pelas tecnologias digitais; isso faz com que se proponham discussões atreladas à reflexão de nossas práticas e, por conseguinte, a uma nova organização sistemática do trabalho pedagógico.

### **Percepções sobre minha passagem como professor substituto na UERJ**

O que significa ser professor(a) substituto(a) nas universidades brasileiras? No imaginário social, a partir do conceito de “substituto”, acredita-se que esse(a) profissional só vai dar aula quando há falta de algum(a) professor(a) na instituição na qual leciona. Trata-se, na minha visão, de um termo não condizente tanto com as atividades exercidas, quanto com o processo seletivo por que se passa para assumir o cargo.

De modo geral, o concurso para professor(a) substituto(a) é semelhante ao do efetivo. Faz-se a inscrição, gratuita na maioria das vezes, e realiza-se uma prova discursiva sobre um dos conteúdos indicados no edital divulgado pela instituição; é comum haver em torno de dez tópicos a serem avaliados, entretanto, apenas um é selecionado pela banca, mediante sorteio realizado no dia da prova. Caso o(a) candidato(a) alcance a média 7,0 (sete), passa para a fase seguinte, a prova de aula didática, que segue a mesma lógica da teórica. Resumidamente, sorteia-se um dentre os vários pontos de

conteúdos disponibilizados, geralmente 24 horas antes da prova de aula, sendo este o tempo para preparo da aula expositiva e do plano de aula que devem ser entregues à banca no momento da prova. Sendo aprovado(a), a convocação ocorre de acordo com a quantidade de vagas e a ordem de colocação.

Na UERJ, especificamente, o(a) professor(a) substituto(a) passa a ter uma carga horária de 12 horas semanais. Usualmente, torna-se responsável justamente pelas disciplinas daquele(a) professor(a) efetiva(o) que está indisponível para lecionar na universidade por alguma razão, como Licença Aleitamento, Licença-Prêmio, entre outras<sup>4</sup>. Assim, ao contrário do que possa parecer aos olhos do senso comum, o professor substituto, após passar por um desafiador processo seletivo, passa a assumir uma grande responsabilidade na FIPE. Embora o salário, entre os anos de 2018 e 2019, estivesse bem abaixo do mercado na cidade do Rio de Janeiro, pois recebia em torno de 22 reais por hora/aula, o trabalho na UERJ foi uma experiência enriquecedora que contribuiu muito para minha formação como professor universitário.

Atuei como professor substituto de Espanhol no Departamento de Letras Neolatinas do ILE da UERJ durante quatro semestres. Estive responsável pelas disciplinas a seguir:

Quadro de disciplinas lecionadas na UERJ

2018.1	2018.2	2019.1	2019.2
Língua Espanhola I	Língua Espanhola II	Literatura Hispânica II	Literatura Hispânica I
Língua Espanhola V	Língua Espanhola VII	Literatura Hispânica IV	Literatura Hispânica III
Língua Espanhola VIII	Literatura Hispânica I	Cultura Hispânica I	
Cultura Hispânica I			

Fonte: o autor.

<sup>4</sup> Para mais informações sobre as Licenças na UERJ, acesse: <https://www.sgp.uerj.br/site/servicos/46-licencas-servidor.html>. Acesso em: 11 jun. 2024.

Ter sido professor dessas diferentes disciplinas me permitiu ter contato com um grupo variado de estudantes. Ao longo do curso, a partir das conversas que tínhamos em sala de aula, observei que a maioria dos(as) alunos(as) do curso de Letras: Português-Espanhol e suas respectivas literaturas provinha de regiões periféricas do Estado do Rio de Janeiro e, com isso, enfrentavam uma série de limitações socioeconômicas. Muitos desses(as) graduandos(as) não tinham computador com acesso à internet em casa e nem dados móveis no celular; alguns sequer possuíam *smartphone*. Este contexto tornava-se um obstáculo significativo para o desenvolvimento acadêmico no que tange aos LD, uma vez que a conectividade é crucial para o acesso a recursos educativos on-line e para a realização de pesquisas acadêmicas.

Durante as aulas, tornou-se evidente a disparidade tecnológica entre os(as) estudantes. Alguns dependiam exclusivamente dos laboratórios de informática da universidade para realizar seus trabalhos, enquanto outros tinham que buscar soluções mais criativas, como frequentar *lan houses*, muito comum em regiões mais pobres da cidade, ou usar computadores de amigos(as), vizinhos(as), parentes etc. Certa vez, um aluno disse que, quando precisava de conexão à internet para realizar qualquer tarefa, ia à casa de sua vizinha. Considerando esse cenário, a universidade passa a desempenhar um papel crucial para estimular debates sobre teorias e atividades práticas para que os(as) alunos(as), de alguma maneira, possam se desenvolver como professores(as) letrado(as) digitalmente para atuarem no contexto da Educação 5.0, sobre a qual discutimos no início do capítulo.

Na própria universidade, há desafios que vão além da inserção de disciplinas que relacionem tecnologia e ensino de espanhol. Há uma questão de infraestrutura. Na UERJ, a ausência de sinal de *wi-fi*, por exemplo, agravava ainda mais essa situação, dificultando o acesso não só a materiais de estudo mais dinâmicos e tecnológicos, como também a atividades práticas que coloquem os(as) estudantes como protagonistas da aprendizagem mediada por TDIC.

Todas essas questões aliadas à falta de infraestrutura tecnológica na UERJ e à carência de dispositivos móveis, tanto para professores(as) quanto para estudantes do ILE, criaram um ambiente desafiador para o ensino e a aprendizagem de espanhol pensado para o cenário da Educação 5.0. No decorrer de minha atuação, alguns alunos concluintes relataram que nunca haviam tido contato com teorias ou práticas relacionadas às TDIC aplicadas ao ensino de línguas, tampouco mais especificamente ao de espanhol. Esta ausência representava uma significativa lacuna na formação dos(as) futuros professores(as) de Espanhol, especialmente considerando o papel crescente das TDIC na educação contemporânea.

Os alunos iniciantes, por sua vez, também enfrentavam essas dificuldades desde o início de sua trajetória acadêmica. A expectativa de que o ensino superior proporcionasse uma formação completa e atualizada esbarrava na realidade de uma infraestrutura limitada e de um currículo que não contemplava de maneira adequada a inserção das TDIC no ensino de espanhol. Este contexto gerava uma sensação de frustração e incerteza sobre a capacidade de atuar em melhores escolas e ter melhores salários.

Com base nas conversas que tive com parte dos(as) alunos(as) e professores(as) do Departamento de Letras Neolatinas do ILE da UERJ, pude notar que o curso está focado amplamente em aspectos linguísticos e literários, deixando em segundo plano a integração de tecnologias digitais. Embora já houvesse sólido embasamento teórico nesses campos de estudo, o currículo não oferecia disciplinas específicas que abordassem o uso de ferramentas digitais para o ensino de espanhol.

Se, por um lado, é compreensível o foco em uma formação linguística e literária aprofundada, por outro, a ausência de formação específica em TDIC, tendo em vista que vivemos em um mundo cada vez mais digitalizado, representa uma desvantagem significativa. Os(as) alunos(as) concluintes, prestes a ingressar no mercado de trabalho, sentiam-se despreparados para lidar com ambientes de ensino que demandam o uso de tecnologias digitais.

A carência de conhecimentos teóricos e práticos em ferramentas como plataformas de ensino a distância, *softwares* educacionais e recursos multimídia para o ensino de línguas, por exemplo, limitava a capacidade de futuros professores(as) de inovar e engajar seus(as) estudantes de maneira eficaz e dinâmica.

Na época, os(as) professores(as) que lecionavam no curso, em sua maioria, também não tinham formação específica em TDIC e ensino de línguas, o que contribuía para a manutenção de um ensino mais tradicional e pouco tecnológico. De modo geral, acredito que a resistência à adoção de novas metodologias, e a falta de infraestrutura adequada perpetuavam um ciclo de uma formação defasada, que não correspondia às novas demandas do século XXI. Por conta disso, é fundamental pensar em possibilidades para revisões e reformas do currículo do curso de Letras Português-Espanhol e suas respectivas literaturas da UERJ.

### **Considerações finais**

Neste capítulo, tratamos sobre a importância de incluir debates sobre Letramentos Digitais (LD) e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na Formação Inicial de Professores(as) de Espanhol (FIPE), particularmente no contexto da Educação 5.0. A proposta de uma Educação 5.0, alinhada com as diretrizes nacionais e internacionais, sugere uma formação que promova a conectividade, o domínio crítico das tecnologias e a cidadania digital, considerando os desafios do ensino de línguas no contexto do século XXI.

Esse relato de experiência evidencia a necessidade de uma abordagem interdisciplinar, conforme defendida pela Linguística Aplicada contemporânea, que permite uma compreensão abrangente e crítica das práticas educacionais. O estudo reafirma que a formação de professores(as) deve considerar as implicações éticas, políticas e sociais, integrando as TDIC não apenas como ferramentas didáticas, mas também como elementos essenciais

para o desenvolvimento de competências necessárias no cenário educacional atual.

Além disso, os apontamentos realizados ao longo deste texto ressaltam a discrepância no acesso às tecnologias digitais e à formação continuada, destacando a necessidade de investimentos financeiros e apoio institucional para garantir que todos(as) os(as) professores(as) possam se beneficiar de uma formação adequada às novas demandas no mundo moderno. O relato da experiência vivenciada na UERJ mostra que, embora haja avanços, ainda existem lacunas significativas na integração das TDIC nos currículos de formação de professores(as).

Finalmente, as reflexões apresentadas neste artigo sugerem que a inclusão dos LD e das TDIC na FIPE é uma necessidade urgente para evitar a exclusão digital e promover uma educação mais equitativa e inclusiva. Com esse estudo, concluo que, para transformar a educação, é necessário um esforço conjunto de políticas públicas, instituições de ensino e profissionais da educação, que devem trabalhar de forma integrada para construir um futuro educacional que seja sustentável, inovador e centrado no bem-estar social.

Este relato de experiência contribui para o debate, ao fornecer uma análise crítica – ainda que panorâmica por conta das limitações de páginas do capítulo – e fundamentada sobre a importância de repensar os currículos de formação de professores(as) de espanhol, à luz das demandas tecnológicas e sociais contemporâneas.

## Referências

- BARROS, P. L.; CAMARGO, K. A. F. Linguística Aplicada: uma ciência pós-moderna. *Revista Odisseia*, Natal, RN, n. 09, p. 53-58, 2012.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CARRION, P; QUARESMA, M. Internet da Coisas (IoT): Definições e aplicabilidade aos usuários finais. **Human Factors in Design**, Florianópolis, v. 8, n. 15, p. 49–66, 2019. DOI: 10.5965/2316796308152019049. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/hfd/article/view/2316796308152019049>. Acesso em: 24 jun. 2024.

CARVALHO, V. M. de. Brazilian Studies and Brazilianists: conceptual remarks. *Brasiliana – Journal for Brazilian Studies*, London, v. 1, n. 5, 2016.

COSTA, B. P. Reflexões sobre geografia e homoerotismo: representações e territorialidades. In: SERPA, A. (Org.). **Espaços culturais: vivências, imaginações e representações**. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 355-390.

DEMO, P. **Metodologia do Conhecimento Científico**. São Paulo: Atlas, 1995.

DINIZ-PEREIRA, J. Desenvolvimento profissional docente: um conceito em disputa. In: IMBERNON, F.; SHIGUNOV NETO, A.; FORTUNATO, I. (Orgs.). **Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019, p. 65-74.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. Trad. Marcionilo, M. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 45-65.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FRADE, I. C. A. S. Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com a aprendizagem inicial do sistema de escrita. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GEE, J. P.; HAYES, E. R. **Language and learning in the digital age**. Abingdon: Routledge, 2011.

- JAPÃO, G. **The 5th Science and Technology Basic Plan**, 2015. Disponível em: <[https://www8.cao.go.jp/cstp/kihonkeika/ku/5basicplan\\_en.pdf](https://www8.cao.go.jp/cstp/kihonkeika/ku/5basicplan_en.pdf)>. Acesso em 16 fev. 2024.
- KLEIMAN, A. (Org.). **A formação do professor: perspectiva da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras.
- MARCONDES, D. **Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein**. 11. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- MELLO, C; ALMEIDA NETO, J; PETRILHO, R. **Educação 5.0: educação para o futuro**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2021.
- MOITA LOPES, L. P. Fotografias da linguística aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013, p. 15-37.
- MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 13-44.
- OLIVEIRA, V. L. M. **Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- SACRISTÁN, G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1995, p. 63-92.
- SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.
- SIMÕES, Darcilia. **Trabalho acadêmico. O que é? como se faz?** Rio de Janeiro: Dialogarts, 2004.





# LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL PARA O ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE À LUZ DAS METODOLOGIAS DE ENSINO

Thais dos Santos Andrade Pinho  
Rodrigo Campos

## Considerações iniciais<sup>1</sup>

Na história da didática do ensino de línguas adicionais, nota-se uma diversidade de metodologias e/ou estratégias para o ensino de línguas, permitindo-se (re)pensar o ensino-aprendizagem. Entre a inovação de uma metodologia de ensino e outra, observam-se avanços e fragilidades nessa caminhada, os quais nos permitem, hoje, refletir criticamente as práticas de ensino e aprendizagem de línguas, sobretudo, no que consta nos livros didáticos (doravante LDs) de ensino de língua espanhola como língua adicional.

É sabido que os LDs de língua adicional são frequentemente utilizados nas aulas, a ponto de, em alguns casos, se tornarem uma espécie de "Bíblia do professor". Essa situação, que julgamos não ser a ideal, revela algumas precariedades ainda presentes no sistema educacional, tais como turmas lotadas, carga horária insuficiente para um trabalho efetivo e significativo, falta de recursos audiovisuais, como televisores, data show ou caixas de som, falta de tempo dos professores para preparar seu próprio

---

<sup>1</sup> Este capítulo é resultado de discussões e atividades didático-pedagógicas realizadas no âmbito da disciplina de "Prática de Ensino em Língua Espanhola III: Metodologias de Ensino", do curso de Letras: Português/Espanhol do Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). A disciplina foi ministrada em 2023.2 pelo Prof. Dr. Rodrigo Campos e cursada pela estudante Thais dos Santos Andrade Pinho, que topou a ideia de escrevermos juntos este artigo a partir do que vivenciamos na disciplina.

material didático, ou instituições educacionais que exigem o uso exclusivo do LD.

Diante dessa realidade, é urgente a necessidade de examinar esse objeto tão comum nas salas de aula de línguas. Este capítulo analisa o livro didático *Campus Sur: curso intensivo de español - libro del alumno*. Publicado em 2017 na Espanha pela editora *Difusión*, este recurso tem como objetivo o ensino de espanhol como língua adicional para o público universitário<sup>2</sup>, cobrindo os níveis A1, A2 e B1 do Marco Comum Europeu de Referência para Línguas. Além do livro do aluno, há também o livro do professor e um caderno de atividades. O LD oferece recursos complementares, como transcrições, áudios, textos complementares, textos mapeados e atividades extras. Para aqueles que desejam, também há uma versão digital *premium* que disponibiliza todos os LDs da editora, recursos associados aos livros e itinerários digitais. Neste texto, focamos nossa análise no Livro do Aluno.

Nosso objetivo foi analisar os métodos e/ou abordagens de ensino adotados no referido LD. Para isso, realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo-descritivo, focada na descrição de como o LD se apresenta, incluindo sua estrutura (número de unidades, conteúdos trabalhados em cada unidade, se faz parte de uma coleção, etc.). Segundo Triviños (1987), o estudo qualitativo-descritivo é um tipo de pesquisa que se propõe a descrever e expor as características de determinados fatos ou fenômenos. Além disso, esta pesquisa também realiza um estudo explicativo, uma vez que

---

<sup>2</sup> Quando dizemos que o livro *Campus Sur* foi pensado para o contexto universitário, estamos falando de qualquer disciplina de Língua Espanhola que componha o currículo de qualquer curso de graduação. Não estou necessariamente pensando que este livro seria usado, por exemplo, num curso de Letras: Português/Espanhol, que tem como objetivo a formação de futuros docentes de língua espanhola, mas sim em cursos como Turismo, Relações Internacionais, Engenharia, Direito etc. Eu mesmo (Prof. Dr. Rodrigo Campos) já pilotei esse livro didático nas aulas das disciplinas “Língua Espanhola para as Relações Internacionais I” e “Língua Espanhola para as Relações Internacionais II” na UERJ.

busca identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos (GIL, 2007).

Este capítulo, portanto, está dividido da seguinte forma: inicialmente, discutimos brevemente nossa concepção do LD à luz da noção de dispositivo, a partir da perspectiva deleuziana. Em seguida, detalhamos algumas informações sobre o livro didático *Campus Sur*, nosso *corpus* de análise, destacamos a(s) metodologia(s) de ensino utilizada(s) no material e, por fim, mostramos como as habilidades linguísticas de leitura, escrita, compreensão oral e produção oral são trabalhadas.

### **Antes de tudo: como entendemos o livro didático?**

Analisar livro didático não é uma tarefa simples, pois trata-se de um *corpus* com múltiplas possibilidades de abordagem, uma materialidade linguística complexa e que convoca diferentes instâncias: os professores, os estudantes, as instituições de ensino, entre outros.

Neste artigo, o LD é compreendido como um dispositivo. Isso significa que ele não é apenas uma ferramenta que o docente pode utilizar ou não em uma prática didático-pedagógica. O LD, nessa perspectiva, está intrinsecamente ligado ao seu contexto de produção (Quem o produziu? Qual editora? Com base em quais pressupostos teóricos? O que se pretende ao produzi-lo seguindo uma determinada orientação teórica?), ao seu contexto de circulação (Onde ele irá circular? Em quais universidades? Em quais cursos/carreiras? Dialogará com todas as instituições de Ensino Superior que o adotarem? Os alunos apreciarão as atividades propostas? E os docentes?) e às pessoas que o manipularão (o editor, o professor, o aluno etc.).

Um LD não pode ser visto apenas como um objeto ingênuo. Conceber o livro didático como um dispositivo implica entendê-lo como: a. um macrogênero, que incorpora inúmeros outros gêneros discursivos escritos e orais, promovendo a circulação de diversos sentidos sobre uma variedade de temas; b. um instrumento

político, que enfoca determinados temas em detrimento de outros. É importante salientar que tanto a presença quanto a ausência de determinados conteúdos e o modo como estão organizados no LD constroem sentidos; c. um material didático que pode servir como apoio à prática docente ou como guia para o currículo do professor e d. uma materialidade discursiva que constrói e reitera diversos sentidos a partir da interação com os alunos.

O dispositivo pode ser entendido como uma “máquina de fazer ver e de fazer falar” (DELEUZE, 1996, p. 1). Assim, entendemos o LD como uma materialidade que evoca em suas páginas imagens e atividades pensadas para um público universitário idealizado. Por meio dessas imagens e atividades, o livro didático como um dispositivo nos faz perceber como esses materiais entendem o estudante universitário e como essas concepções são construídas discursivamente.

Além do entendimento do LD como um dispositivo, podemos observar esse objeto a partir de pressupostos teóricos da Linguística Aplicada. Na literatura, já existem algumas propostas de classificação do LD. Uma delas é vê-lo como um gênero de discurso, mas essa classificação nos provoca uma inquietação: se o livro didático em si é um gênero, o que seriam, então, os outros textos que circulam ao longo dele?

Dell’Isola (2009, p. 102) propõe que o LD seja considerado ao mesmo tempo como um gênero e um suporte textual para um conjunto diverso de gêneros:

Trata-se de um gênero do discurso acadêmico resultado de um conjunto planejado e organizado de propostas didáticas pautadas em uma abordagem de ensino com a finalidade de sistematizar conhecimentos. Trata-se de um suporte porque é o *locus* no qual esse todo organizado se fixa e se constitui, no contexto de ensino/aprendizagem de LE, como um referencial didático-pedagógico para professores e alunos a serviço do aprimoramento das habilidades necessárias para que o aprendiz interaja, na língua-alvo, com falantes dessa língua.

Ao propormos a defesa do LD também como um gênero de discurso, fundamentamo-nos nas condições de êxito e na própria constituição de um gênero, conforme Maingueneau (2004): uma finalidade reconhecida, o estatuto de parceiros legítimos, o lugar e o momento legítimos, o suporte material e a organização textual.

Em relação à finalidade reconhecida, trata-se de um dispositivo cujo objetivo é contribuir com o ensino de uma língua adicional (no nosso caso, o espanhol), servindo como uma das possíveis ferramentas de apoio para o(a) docente. Em muitos contextos educacionais, o LD adquire outros contornos, deixando de ser apenas uma ferramenta de apoio e assumindo um papel central na sala de aula, impondo coerções ao trabalho do professor sob a premissa de ser um material que deve ser seguido e usado sem muito espaço para reflexão crítica. Ainda assim, de modo geral, podemos considerar que existem, pelo menos, algumas possibilidades de finalidade para o livro didático. De acordo com Maingueneau (2004, p. 66),

todo gênero de discurso visa a um certo tipo de modificação da situação da qual participa. Essa finalidade se define ao se responder à questão implícita: 'Estamos aqui para dizer o quê?'. (...) A determinação correta dessa finalidade é indispensável para que o destinatário possa ter um comportamento adequado ao gênero de discurso utilizado.

Em relação ao estatuto dos parceiros legítimos, devemos considerar o questionamento de Maingueneau (2004, p. 66): "Que papel devem assumir o enunciador e o coenunciador? Nos diferentes gêneros do discurso, já se determina de quem parte e a quem se dirige a fala". Interpretando "fala" como qualquer enunciado escrito ou oral, no caso do livro didático, podemos afirmar que ele possibilita diferentes modos de construção dessa parceria enunciativa, observando-se as vozes que enunciam nas diferentes partes do livro didático e para quem tais vozes enunciam.

No que se refere à interlocução no âmbito do LD, concordamos com Dell'Isola (2009), ao afirmar que, com o objetivo de ensino de uma língua adicional, o livro didático instaura parceiros legítimos

porque ele envolve alunos que dele se utilizam, instituições que o adotam e professores que dele fazem um recurso pedagógico.

Em relação ao lugar e ao momento legítimos, no caso do nosso *corpus*, temos o contexto universitário como o local de uso e de circulação do LD de espanhol e a aula como um dos momentos possíveis em que o livro didático pode circular e se constituir como gênero. Maingueneau (2004) destaca que os gêneros de discurso, de maneira geral, inscrevem e legitimam um certo lugar e um certo momento, de modo que são coerções não externas à materialidade linguística, mas constitutivas do próprio gênero.

Quanto à sua organização textual, o LD possui uma relativa estabilidade em relação às suas partes, que geralmente incluem: capa, frontispício, sumário, índice ou *syllabus*, divisão em lições, unidades ou capítulos e anexos, que podem conter apêndices gramaticais, glossário, material complementar (anexado ao livro ou disponibilizado online para o docente) e Manual do Professor.

Todo LD, mesmo que não adote explicitamente uma perspectiva de trabalho com gêneros escritos e orais, trabalha com textos (escritos ou orais, artificiais ou autênticos). Portanto, as outras textualidades presentes na obra podem ser vistas como gêneros dentro do gênero livro didático. Em vez de considerá-los como microgêneros dentro de um macrogênero, é mais produtivo pensar no LD como um plano enunciativo, ou seja, como um grande enunciado que sustenta diversas vozes advindas de tantos outros enunciados ao longo da obra. Essa perspectiva não contraria a ideia do LD como gênero, mas a reforça, pois conforme Maingueneau (2004, p. 56,57), “emprega-se também ‘enunciado’ para designar uma sequência verbal que forma uma unidade de comunicação completa no âmbito de um determinado gênero de discurso (...)”.

Esse modo de conceber o LD implica pensar na existência de um “hiperenunciador”, uma voz que se dirige tanto ao aluno (no Livro do Aluno) quanto ao docente (no Manual do Professor), e que organiza a inserção de outros enunciados (de outros gêneros) no corpo do livro didático. Essa proposta nos ajuda a entender quais

vozes circulam, quem enuncia, para quem, em que momento e quais efeitos são produzidos a partir dessas interlocuções.

Na próxima seção, analisamos o livro *Campus Sur* a partir dos métodos e abordagens de ensino adotados e com ênfase no trabalho com as habilidades linguísticas. Para um mapeamento mais aprofundado das vozes que circulam ao longo desse LD, seria necessário mais tempo de pesquisa e um outro texto. Vamos à análise proposta.

### **Análise do livro *Campus Sur***

Dividido em dezoito unidades temáticas, o LD *Campus Sur* disponibiliza uma unidade zero, que serve para mobilizar e construir alguns conhecimentos básicos sobre a língua espanhola como, por exemplo, os traços culturais populares do mundo hispano e as palavras espanholas, exemplos de como se apresentar (modo afirmativo e negativo), conhecer o(s) sentido(s) das palavras, saber expressar se conhece algo, identificar um lugar e expressar gostos e interesses. Já as demais unidades também estão organizadas conforme os níveis de proficiência do Marco Comum Europeu de Referências para Línguas, sendo 5 unidades dedicadas ao nível A1, 6 dedicadas ao nível A2 e 8 dedicadas ao nível B1. Cabe ressaltar que há uma progressão temática e de conteúdo gramatical entre as unidades, o que favorece uma aprendizagem processual e gradativa.

A exemplo disso, verificou-se que as unidades são temáticas, como a unidade 1, que trata de identidades, a 2, que aborda sobre a prática de planejar e fazer planos, a 3, sobre estereótipos e a 4, sobre lugares. Todas essas unidades cobrem o nível A1. Ademais, há o encadeamento de informações de modo gradual dentro da unidade e entre as unidades. Isso ocorre quando, como no início da unidade 3, a qual se dedica sobre a temática dos estereótipos, é apresentada uma discussão sobre a formação imaginária acerca do mundo hispano. Essa discussão é desenvolvida a partir de um texto com a definição da palavra *estereotipos* e textos sobre gostos e hábitos de pessoas pertencentes ao mundo hispano. Esses textos



trazem estruturas linguísticas sobre como falar de ações habituais, aprender a expressar gostos e interesses.

Em seguida, o estudo de verbos, como parte do conteúdo gramatical, apresenta ao aluno o Presente do Indicativo com verbos, como *gustar*, *encantar* e *interesar*, os quais dão, também, subsídio lexical e permitem com que o aprendiz vá, pouco a pouco, observando o encadeamento de textos informativos.

A unidade seguinte tem como assunto “lugares”. Nela, os textos mostram alguns aspectos geográficos e históricos dos países que falam a língua espanhola. Observa-se, pois, uma preocupação em fazer com que as unidades tenham um diálogo umas com as outras. Afinal, apresentar os lugares do mundo hispano sugere uma discussão antecipada sobre estereótipos e a diversidade que há entre os países de língua espanhola.

No que diz respeito aos tipos de atividades contempladas no LD e à sua respectiva organização, elas estão estruturadas em: I. atividades para ativação dos conhecimentos prévios dos estudantes; II. atividades para o estudo dos componentes linguísticos; III. atividades de reflexão e estudo dos componentes gramaticais, lexicais e discursivos; IV. atividades com tarefas mais complexas para sistematização do conteúdo linguístico e V. atividades de explicação e conceitualização dos conteúdos linguísticos.

Os recursos disponibilizados no livro didático para as atividades I, II e III contemplam *boxes* com breves explicações, estratégias de aprendizagem, exemplos e propostas para que os alunos falem, de acordo com o tema da unidade. Há também indicações para uso dos recursos digitais disponíveis no *site* da editora *Difusión*, no qual também há atividades complementares e transcrição de textos mapeados. Nas últimas páginas do LD, também há anexos com tarefas para serem realizadas a cada duas unidades e textos relacionados ao ambiente acadêmico e/ou profissional. Para cada unidade, há atividades que se dividem em sete áreas, a saber: cultura, comunicação, gramática, léxico, característica do texto, gêneros textuais e atividades.

Atualmente, a preocupação com o método e com as estratégias na forma de ensinar é tão importante quanto a seleção do conteúdo que será compartilhado (PAIVA et. al, 2016). Nesse contexto, não só os professores vêm, gradativamente, repensando as suas práticas em sala de aula, como também as editoras que publicam LDs de ensino de língua adicional<sup>3</sup>.

Ao nos debruçarmos sobre a análise do LD *Campus Sur*, percebemos que além da língua espanhola ser tema central, a forma de aprender espanhol também se faz presente a todo instante. Isso ocorre porque há uma preocupação em destacar que este material faz uso da Sala de Aula Invertida. Segundo Vendramin e Lima (2020, p. 79), a sala de aula invertida é

Um tipo de ensino que conhecemos como ensino híbrido, tendo em vista que proporciona atividades que são feitas a distância e atividades que são feitas de forma presencial. (...) Atividades que rotineiramente eram feitas em sala de aula passam a ser feitas em casa, enquanto as atividades que rotineiramente eram feitas em casa passam a ser feitas em sala de aula. A ideia é aproveitar a presença do professor para aquelas atividades nas quais sua presença é decisiva.

Assim sendo, verifica-se no LD a preferência pelo uso das Metodologias Ativas (doravante MA). Por MA, entende-se um conjunto de estratégias de ensino que se baseiam em experiências reais ou simuladas que buscam solucionar desafios advindos das práticas sociais, em diferentes contextos (BERBEL, 2011). No caso da Sala de Aula Invertida, que faz parte das MA, ela permite que o discente estude o conteúdo previamente antes das aulas e atue

---

<sup>3</sup> A preferência pelo uso do termo língua adicional à estrangeira ocorre por entendermos que o termo “estrangeiro” tem um caráter excludente. Segundo os estudos de Rajagopalan (2010), a palavra estrangeiro (*xenos*) significa etimologicamente o estranho, o diferente. Ao nos debruçarmos sobre a temática de ensino de línguas, o uso do termo língua adicional nos parece mais coerente, visto que o compreendemos “como um produto ideológico que foi adicionado ao repertório linguístico-discursivo do falante ou que está em processo de construção para atender às suas necessidades como condição para as suas práticas sociais” (MOREIRA JÚNIOR, 2016, p.20).

ativamente durante o processo de aprendizagem. Esse método produz uma mudança no cenário da sala de aula, no qual predominava a leitura e a explicação de conteúdo com pouco tempo para exercícios, o que favorecia a posição de passividade dos alunos durante o processo de aprendizagem. No contexto de uso das MA, o papel do professor é atuar como facilitador, fomentando a criticidade, a reflexão e a tomada de decisão por parte do aluno (BUENO et al, 2021).

Ao observarmos o *corpus*, notamos que a Sala de Aula Invertida se faz presente por meio de atividades, as quais são sinalizadas, através do símbolo de casa, como em exercícios prévios que precisam ser realizados antes da aula. Essas tarefas geralmente apresentam comandos, tais como: (i) a reflexão de uma dada estrutura frasal em espanhol, a qual se solicita a comparação com a língua materna do falante e com demais línguas que este aprendiz tenha conhecimento e (ii) exercícios de leitura na língua-alvo, seguido de atividades que demandam a habilidade de compreensão geral do texto (como pedir para que o aluno leia o texto e depois elabore um título), exercícios que auxiliam na sistematização de um dado conteúdo ou, ainda, tarefas que exigem que o aluno expresse a sua opinião sobre determinado assunto.

Essa demanda por uma participação ativa dos estudantes nos exercícios prévios às aulas torna o processo de aprendizagem mais crítico, permitindo com que o aluno supere a dimensão da transmissão de informações que tende a ocorrer do professor para o estudante. Gera-se, assim, uma nova configuração na sala de aula, a qual se traduz na interação entre alunos e o conteúdo, alunos e alunos e alunos e professor, formando assim uma rede articulada de conhecimento (BERGMANN; SANS, 2016).

Essa nova configuração da sala de aula busca romper com o modelo tradicional de ensino, especialmente no que diz respeito ao padrão de comportamento dos sujeitos envolvidos. No modelo tradicional, professores são vistos como protagonistas, como detentores de todo o saber, enquanto os alunos são considerados coadjuvantes, entendidos como tábulas rasas. Além disso, em

termos de conteúdo, as Metodologias Ativas integram gramática e linguagem de maneira articulada, atuando como facilitadoras no processo de interação entre os interlocutores (OLIVEIRA et al., 2020). Nesse contexto, exercícios puramente de gramática e tradução, característicos do ensino tradicional (CESTARO, 2006), são deixados de lado.

No que diz respeito aos benefícios do estudo prévio, os teóricos afirmam contribuir para que o tempo em sala de aula seja destinado à resolução de dúvidas mais específicas, discussões e atividades práticas a fim de possibilitar o aprofundamento dos conteúdos (BERGMANN; SAMS, 2017; MORAN, 2018; VALENTE, 2014; CARVALHO; PIMENTEL, 2020). Estudiosos ainda acrescentam que o estudo prévio possibilita ao aluno aprender investigando múltiplas fontes de informação e considerando diversos pontos de vista (dos teóricos, do professor e dos colegas de classe) e que os conteúdos são desencadeadores de debates e de novos conhecimentos, além de aumentar a autonomia durante o processo de aprendizagem (MACHADO, 2022).

Compreendendo que a análise do nosso *corpus* não se limita à identificação do método adotado, nas próximas seções examinaremos como as habilidades de leitura, escrita, oralidade e compreensão oral são desenvolvidas, considerando o contexto da Sala de Aula Invertida. Com os efeitos da globalização, a aprendizagem de uma língua adicional tem se tornado cada vez mais importante. Não obstante, cresce o número de cursos livres de ensino de línguas adicionais, cada qual com diferentes métodos e abordagens de ensino, nos quais se notam, ainda, algumas práticas que separam em “caixas” as quatro habilidades linguístico-discursivas.. Sabendo-se que no uso real da língua essas quatro habilidades estão em relação umas com as outras, pretendemos nos debruçar em analisar como a proposta do LD visa a trabalhá-las.

## Como é abordada a leitura?

Antes de nos atermos ao tema da leitura, é necessária a compreensão do que é aprender uma língua adicional. Segundo Tilio (2012), aprender uma língua é compreender o seu uso teórico e prático, isto é, entender o que a gramática normativa prescreve sobre a língua, considerando também o uso cotidiano que os falantes fazem dela. Essa definição converge para uma perspectiva de ensino sociointeracional, a qual valoriza a interação do sujeito com a linguagem, levando em consideração os aspectos situacionais, sociais, culturais e históricos (ROZA, 2018). Tendo isso em vista, a construção do conhecimento de uma língua se realiza a partir da relação de negociação do significado entre estes três conhecimentos: o sistêmico-linguístico, o de organização dos discursos na língua e o de mundo (BRASIL, 1998).

Esses três conhecimentos compõem em diferentes níveis de leitura, os quais chamamos, do ponto de vista linguístico, de leitura macro e micro. Do ponto de vista macro, a leitura pode ser entendida em seu sentido mais amplo. Isto envolve um processo em que o leitor é responsável pela “organização e reconhecimento das informações, de acordo com o que é ou não mais significativo no texto” (HERVOT; NORTE, 1997). Dessa forma, a compreensão do texto se dá por meio da inferência. Além disso, é importante considerar que, durante a leitura, o leitor está, na verdade, criando um novo texto, pois estabelece inter-relações com outras materialidades linguísticas e extralinguísticas que fazem parte de seu conhecimento prévio.

Já do ponto de vista micro da leitura, esse processamento textual se realiza na interação crítica do leitor com o texto, conforme a expectativa gerada pelo gênero discursivo. Exige ir além da decodificação (SCHLATTER, 2009). A leitura nesse nível demanda do leitor a capacidade de decodificar, de participar, de usar e analisar o texto (LUKE; FREEBODY, 1990). A decodificação envolve a compreensão da combinação de letras, o movimento da esquerda para direita, a relação entre o signo linguístico e o seu som

e significado; a participação é a capacidade do leitor relacionar as informações do texto com o seu conhecimento de mundo e conhecimento cultural, os quais foram adquiridos por meio das leituras prévias; na condição de usuário, o leitor deverá saber (re)agir, de acordo com a expectativa criada pelo gênero discursivo.

A leitura, portanto, é uma habilidade que se manifesta não apenas nos livros didáticos, mas na vida em geral. No *corpus* analisado aqui, a leitura aparece em diversos momentos, especialmente na apresentação de uma variedade de gêneros discursivos, a maioria pertencente à categoria informal e midiática, como biografias, citações, infográficos, cartazes, fóruns, tirinhas, reportagens, vinhetas, artigos, provérbios, receitas, sinopses, enquetes, comentários, blogs, fichas de dados pessoais, depoimentos, mensagens, decálogos, haicais, entre outros.

A seleção dos gêneros discursivos que se manifestam no LD demonstra a tentativa de incitar os alunos a se posicionarem ativamente durante o ato comunicativo. Embora isso seja relevante, verifica-se somente um único texto literário, o qual cabe ressaltar que aparece uma única vez, já na última unidade do LD.

Junto a esses gêneros, também há atividades que exploram, na maioria das vezes, o componente gramatical e semântico. A exemplo, observou-se que as palavras estudadas são vocábulos que constam nos gêneros trabalhados, como: atividades de diálogo em pares com vistas às palavras observadas nos textos; explicações semânticas dos usos verbais como, por exemplo, a diferença entre “*parecer*” e “*parecerse*”; atividades de sublinhar os marcadores temporais após a leitura do texto; relação entre imagem e palavra e atividades de pesquisa em pares sobre anglicismos no espanhol.

Observa-se que o foco das atividades não contempla o entendimento global do texto, mas as estruturas semântico-gramaticais de palavra por palavra, trabalhando-se com a gramática de forma indutiva, isto é, os alunos aprendem as estruturas gramaticais observando o contexto e as funções comunicativas que comparecem em cada texto (COSTA, 2014).

## Como é abordada a escrita?

Indursky (2019) afirma que quando o sujeito é instado a exercer a função discursiva da escrita, é necessário que ele tenha uma história de leitura, isto é, acesso a outros textos que lhe permitam concordar, discordar ou, ainda, acrescentar informações frente a um determinado tema. O trabalho com a escrita, numa perspectiva discursiva, nos permite pensar que, para ter o que escrever, é necessário ter o que ler. Além disso, essa forma de enxergar a língua nos permite compreendê-la como um *locus* de encontro e de comunicação em que relações são estabelecidas.

Nesse sentido, o ensino e aprendizagem alicerçado na perspectiva discursiva da linguagem entende que o desenvolvimento linguístico é promovido pelos aspectos sociais, isto é, pela relação do sujeito com o mundo. Esse diálogo promovido pela interação do sujeito com o mundo ocorre por meio de enunciados (falados ou escritos) que atuam como intermediários no processo de comunicação, recebendo influências de aspectos situacionais e de contexto de produção (BATISTA, 2020).

Considerada por muitos como uma das habilidades mais complexas, a escrita em língua adicional à luz da perspectiva discursiva torna este processo menos difícil. No LD podemos evidenciar essa concepção da língua por meio de atividades que demandam a habilidade de escrita divididas em dois níveis: escrita de textos breves e a escrita de textos longos. No entanto, essas atividades aparecem sendo sempre precedidas pela leitura de textos que dialogam com o tema da unidade, demonstrando uma articulação presente na estrutura da unidade. Além disso, esse contato entre o texto e o sujeito-leitor nos remete à noção de polifonia, conceito elaborado pelo círculo de Bakhtin, que pode ser definido como a busca de um mundo “no qual a multiplicidade de vozes plenivalentes e de consciências independentes e não fundíveis tem direito de cidadania - vozes e consciências que circulam e interagem num diálogo infinito” (FARACO, 2009, p. 77).

O contato do leitor com textos nos quais há uma diversidade de enunciados oportuniza não só a ampliação do diálogo, isto é, vozes que conseguem realizar um diálogo mais amplo, apresentando outras realidades ao leitor, mas também gera a criação de microdiálogos, que são ideias que adentram em nossa consciência e passam a integrar o diálogo interior, podendo o leitor reelaborar essas ideias para um momento em que seja necessário exteriorizar, seja oralmente ou na linguagem escrita (DE CARVALHO MACIEL, 2016). Sendo assim, as atividades de escrita pressupõem sempre um trabalho integrado com as atividades de leitura, o que dá ao aprendiz subsídios para dialogar com outras realidades.

Observou-se também que esses textos prévios à atividade de escrita também possuem atividades de compreensão global, o que demonstra o estudo do texto no nível temático e estrutural e que também podem contribuir para o nível sintático-semântico, como a pontuação, ordem das sentenças, léxico, conectores etc. Somente depois desta etapa, é que se observam atividades de produção escrita, as quais dialogam com o gênero visto em “atividades prévias à escrita”, cuja realização pode se dar de maneira individual ou em pares. E, por fim, uma terceira atividade: a realização de apresentação do texto produzido e/ou o seu compartilhamento entre pares a fim de se socializar a produção escrita dos estudantes.

Nota-se nas atividades de escrita, portanto, um trabalho concatenado em três níveis: pré-escrita, a qual exige a exposição e o trabalho com o texto; escrita, que são atividades de produção a partir do tema e estrutura do gênero visto anteriormente e pós-escrita, que consistiria na circulação da produção dos aprendizes.

### **Como é abordada a oralidade?**

A oralidade está entre uma das competências mais buscadas durante a aprendizagem de uma língua adicional. Uma provável explicação para isso é que a busca por saber se comunicar em uma língua adicional esteja alicerçada em diversas razões, como a



admiração ou interesse pessoal por saber outra língua ou motivações meramente instrumentais, decorrentes da necessidade prática de uso de uma língua como ferramenta acadêmica ou profissional (CONSOLO, 2016).

Widdowson (1991) afirma que "saber falar uma língua" exige do aprendiz não apenas o conhecimento lexical, mas também o entendimento cultural e social dessa língua. Já a competência comunicativa, embora muitas vezes pareça sinônimo de oralidade, é concebida como um estágio necessário para alcançar uma comunicação eficaz (FERRAZ, 2023). Assim, embora cada habilidade desempenhe uma função específica, elas devem estar inter-relacionadas, contribuindo para uma aprendizagem integrada e significativa.

No entanto, ainda parece haver uma espécie de supremacia da língua escrita em relação à língua falada, uma vez que se observa uma tradição escolar que valoriza a escrita por diversas razões, como social, estrutural e material (FERRAZ, 2023). Corroborando com essa visão, observamos essa lógica em *Campus Sur*, uma vez que a oralidade aparece sutilmente no LD, sendo vinculada às atividades de produção de algum gênero discursivo, que pode exigir uma apresentação oral na etapa de pós-escrita.

Segundo Schneuwly (2004), a situação acima observada em *Campus Sur* gira em torno de três concepções das representações de oralidade. A primeira delas pontua a oralidade como materialidade do meio físico; a segunda, concebe a oralidade como algo espontâneo, o que não exigiria uma formulação prévia e racional; a terceira, diz respeito à oralidade atrelada à norma, refletindo um trabalho que visa à expressão correta, com ideias coerentes e vocabulário adequado.

No LD aqui em análise, observa-se a presença da terceira concepção, uma vez que a reflexão da língua falada se fundamenta em um texto escrito, partindo dele para a realização da oralidade. Percebe-se que a compreensão de oralidade no LD como objeto de ensino só é possível se sistematizada por meio da escrita, o que

coloca a oralidade espontânea e cotidiana como não suficientes para o ensino.

### **Como é abordada a compreensão oral?**

A compreensão oral pode ser entendida como um “processo de receber, atentar para e atribuir sentido a estímulos orais” (SCARCELLA;OXFORD, 1992, p.138 *apud* OLIVEIRA, 2015, p.75), envolvendo a participação ativa dos interlocutores (WALESKO, 2010). Nota-se assim que não se trata somente da percepção de sons, mas também de sentidos (OLIVEIRA, 2015).

Logo, refere-se a uma habilidade difícil de ser desenvolvida e que, mesmo assim, durante muito tempo, foi considerada somente como uma ferramenta auxiliadora no desenvolvimento da leitura, da escrita e da oralidade (OLIVEIRA, 2015). No cenário atual, a compreensão oral costuma ser bastante trabalhada em cursos livres de idiomas, o que não significa dizer que os aprendizes têm tido menos dificuldades em desenvolver efetivamente essa competência. Segundo ainda o referido autor, isso se deve ao baixo tempo de exposição ao idioma, cujo contato, frequentemente, só é mantido nas aulas.

Em *Campus Sur*, essa competência comparece por meio de textos orais e vídeos disponibilizados em um *site* da editora *Difusión*, demonstrando a atualização no oferecimento de recursos do LD junto aos recursos que a tecnologia disponibiliza, além de tornar todo o material menos custoso, evitando-se a compra de CDs de áudio (além do entendimento de que hoje em dia, em 2024, já praticamente não há mais aparelhos para tocar os CDs).

Em relação às atividades, elas buscam desenvolver a compreensão da informação obtida através da materialidade sonora, tendo em vista o conteúdo informativo, a tonicidade (fazendo com que o aprendiz distinga, por exemplo, um texto falado afirmativo de um interrogativo) e a comprovação de hipóteses, demonstrando a mobilização de micro-habilidades importantes, as quais são definidas por Oliveira (2015) como a

busca por informações, a busca por ideias gerais e a realização de inferências.

A busca de informações específicas demanda do aprendiz ouvir um texto oral em busca de certas informações para preenchimento de algum campo solicitado no enunciado; na busca por ideias gerais, os aprendizes são expostos a um texto oral e precisam ser capazes de entender a ideia central daquela materialidade sonora; já a inferenciação ocorre por meio de atividades nas quais o ouvinte precisa, a partir do que não foi dito no texto oral, deduzir algumas informações (OLIVEIRA, 2015).

Em relação às vozes presentes nos gêneros orais, há uma variedade que inclui vozes masculinas e femininas com diferentes ritmos de fala e sotaques, como o espanhol mexicano, chileno, peruano, castelhano setentrional (Madri, Espanha), das Canárias e o rio-platense (Uruguai e Argentina)<sup>4</sup>. Embora essa diversidade de sotaques busque evidenciar a heterogeneidade da língua, proporcionando aos alunos a oportunidade de entrar em contato com variações que, devido a aspectos prosódicos, fonéticos e fonológicos, podem apresentar desafios à compreensão (OLIVEIRA, 2015), há uma disparidade na quantidade de áudios, com um predomínio do sotaque castelhano setentrional (especialmente de Madri) em relação aos demais sotaques.

Porém, chamamos a atenção para o trabalho cuidadoso na seleção temática de cada texto oral, os quais estão articulados ao tema de cada unidade e para o grau de dificuldade que cada gênero oral apresenta, visto que estão distribuídos em conformidade ao nível de conhecimento da língua que o público-alvo possui. Essa atenção pôde ser evidenciada no texto de compreensão oral da primeira unidade com falas pausadas, as quais permitem que o público nível A1, que ainda não possui um conhecimento

---

<sup>4</sup> Cabe modalizar aqui o uso desses sintagmas generalizantes, tais como “espanhol mexicano”, “espanhol peruano” etc., que são usados apenas para apresentar uma visão mais abrangente do que o livro didático apresenta. Reconhecemos que a discussão sobre as variações dialetais é muito mais complexa e que, infelizmente, não há espaço para aprofundarmos tal discussão neste capítulo.

aprofundado da língua, alcance a compreensão daquela materialidade.

No entanto, observamos que os áudios parecem ter sido criados com propósitos pedagógicos específicos, ou seja, são textos orais produzidos especificamente para o livro didático em questão. Como resultado, constatamos que o material que analisamos não inclui materialidades linguísticas orais que circularam efetivamente na sociedade, o que pode tornar o ensino-aprendizagem de língua espanhola menos significativo.

### **Considerações finais: precisamos mesmo de um livro didático de espanhol para o Ensino Superior?**

Diante do exposto ao longo deste artigo, observamos a importância de analisarmos criticamente o LD e, por isso, tecemos aqui algumas conclusões a fim de enriquecer as discussões em torno do tema.

Em primeiro lugar, é evidente o esforço em desenvolver um material com uma abordagem de ensino que coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem. Isso representa um avanço significativo em relação ao mercado editorial, que por muito tempo manteve uma concepção de ensino de línguas baseada em exercícios de gramática e tradução, além de colocar o estudante em uma posição mais passiva.

É essencial reconhecer que nenhum LD é perfeito, e o *Campus Sur* não é uma exceção. De maneira geral, observou-se um esforço em articular as quatro habilidades linguísticas no ensino da língua adicional. No entanto, algumas considerações precisam ser feitas.

Primeiramente, devemos considerar a seleção dos gêneros discursivos utilizados para o trabalho de leitura, que revela um cuidado em trazer materialidades que realmente circularam na sociedade. No entanto, há uma aparente preferência por certos gêneros em detrimento de outros. Isso se evidencia na disparidade entre a presença de diversos textos midiáticos e a inclusão de apenas um texto literário, que aparece apenas no final do LD,

relegando a importância do texto literário a um plano secundário. Esse tipo de texto é fundamental para proporcionar uma bagagem intercultural e para refletir sobre diferentes formas de se pensar a alteridade. Quanto aos exercícios de compreensão leitora, as atividades criam oportunidades para problematizações que exigem uma postura crítica dos alunos. Isso contribui para uma educação linguística que vai além do ensino da língua como sistema, buscando estimular a capacidade crítica do aluno e reconhecendo-o como um sujeito político, o que é especialmente esperado em/de um estudante universitário.

Essa dimensão discursiva da língua também pôde ser observada na habilidade de escrita, a qual não só apresenta um trabalho integrado com o texto, mas concebe a escrita como um processo, a partir de atividades de pré-escrita, escrita e pós-escrita.

No que compete ao trabalho com a oralidade, observou-se uma relação de supremacia da habilidade de escrita em relação a essa habilidade, dado que as atividades orais só ocorriam após a sistematização do discurso em sua forma escrita. A presença sutil da oralidade implica pensar se essas atividades contribuem efetivamente para a formação de sujeitos que saibam se comunicar em todos os contextos comunicacionais, sobretudo, os informais.

No que se refere à abordagem da habilidade de compreensão oral, notou-se um cuidado em incluir materialidades sonoras com uma diversidade de sotaques da língua espanhola, destacando-se assim a heterogeneidade da língua. No entanto, também foi observada uma disparidade na quantidade de textos orais que apresentam o sotaque castelhano setentrional (particularmente de Madri). É importante ressaltar que essas materialidades sonoras parecem ter sido criadas exclusivamente para fins pedagógicos, não representando textos que circularam na sociedade. Esse simulacro de diálogos e falas, além de serem superficiais, refletem o uso da língua em "condições ideais", em que os discursos são planejados e memorizados, o que se afasta das práticas discursivas mais autênticas e realistas do dia a dia.

Após a análise do livro didático *Campus Sur*, consideramos importante refletir brevemente sobre as implicações (vantagens e desvantagens) da adoção de um livro didático de espanhol em uma disciplina do Ensino Superior. Uma das vantagens de utilizar um LD é que ele oferece uma estrutura organizada, com conteúdos delineados e suporte pedagógico necessário para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos. No entanto, apesar desses benefícios, surgem questionamentos sobre a adequação e a suficiência do LD como principal ferramenta no processo de ensino-aprendizagem em um contexto universitário, no qual a pluralidade de métodos e a autenticidade dos recursos são fundamentais.

Diante desses pontos, é essencial repensar o papel do LD no Ensino Superior. Em vez de ser visto como a principal ou única ferramenta de ensino, o livro didático deve ser integrado a um conjunto mais amplo de recursos e práticas pedagógicas que promovam uma maior exposição dos alunos a situações comunicativas autênticas. Isso inclui o uso de gêneros de discurso, tais como textos jornalísticos, podcasts, etc, além da criação de atividades que incentivem a interação e a aplicação prática da língua em contextos diversos. Ademais, é crucial destacar o papel do professor como mediador e facilitador, permitindo uma abordagem mais crítica e reflexiva no uso do LD.

Em conclusão, embora o livro didático continue sendo um recurso valioso no ensino de espanhol, é fundamental que ele seja utilizado com criticidade e complementado por outras estratégias, abordagens e materiais que promovam uma aprendizagem mais contextualizada e significativa. Recuperando o que trouxemos no início deste capítulo, isso dialoga com a concepção de LD como dispositivo, pois significa concebê-lo não como uma materialidade linguística inofensiva/neutra, mas sim como um poderoso objeto produtor de subjetividades e reproduzidor de crenças e saberes sobre o mundo que nos rodeia. O desafio para os docentes do Ensino Superior é encontrar um equilíbrio entre a estrutura oferecida pelos LDs e a necessidade de preparar os alunos universitários para a

complexidade e a diversidade dos usos da língua espanhola no mundo real (que nenhum livro didático vai dar conta!). Somente dessa forma será possível formar universitários-cidadãos capazes de atuar de maneira autônoma e crítica na sociedade.

## Referências

- BATISTA, Amanda. **Bakhtin: perspectiva discursiva da linguagem**. YouTube, 21 de agosto de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Lgyophv5B7k>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2024.
- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.
- BERGMANN, Jonathan, SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. 1. ed. Rio de Janeiro. 2016.
- BRASIL. Secretaria de Estado de Fazenda. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Estado de Fazenda, 1998.
- BRUN, Milenna. (Re)construção identitária no contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras. In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise (Org.). **Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras**. Salvador: EDUFBA, 2004. p. 73-104.
- BUENO, Maria Bethânia Tomaschewski; DA ROSA RODRIGUES, Emerson; MOREIRA, Maria Isabel Giusti. O Modelo da Sala de Aula Invertida: Uma estratégia ativa para o ensino presencial e remoto. **Revista Educar Mais**, v. 5, n. 3, p. 662-684, 2021.
- CESTARO, Selma Alas Martins. **O ensino de língua estrangeira: história e metodologia**. São Paulo: Editora Ática, 2006.
- COLELLO, Silvia. **Aula 4: A língua na perspectiva discursiva**. Programas repensando o currículo e ativar!. YouTube, 12 de março de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ef2bPvgMAQU>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2024.

CONSOLO, Douglas Altamiro. Revendo a oralidade no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. **Revista de Estudos Universitários-REU**, v. 26, n. 1, 2000.

COSTA, Adriana João Fonseca da. Uma abordagem indutiva da gramática na aula de língua estrangeira. **Dissertação de Mestrado**. Universidade do Porto, Portugal, 2014. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/77722/2/33784.pdf>.

Acessado em 20 de novembro de 2023.

DE CARVALHO MACIEL, Lucas Vinício. Diferenças entre dialogismo e polifonia. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 24, n. 2, p. 580-601, 2016.

DELEUZE, G. O que é um dispositivo? In: DELEUZE, G. **O mistério de Ariana**. Lisboa: Veja, 1996.

DELL'ISOLA, R. Gêneros textuais em livros didáticos de português língua estrangeira: o que falta? In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. (org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo - as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2009.

FEITOSA, Raphael Alves. BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem (Tradução Afonso Celso da Cunha Serra). Rio de Janeiro: LTC, 2016. 104 p. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 19, p. 614-618, 2017.

FERRAZ, Simone Santana. A presença da oralidade em livros didáticos de língua inglesa: uma análise dos livros Brigdes e Way to English. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HERVOT, Brigitte; NORTE, Mariangela Braga. O processo de leitura em língua estrangeira. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 3, n. 3, 1997.



INDURSKY, Freda. Leitura, escrita e ensino à luz da Análise do Discurso. In.: **Presenças de Michel Pêcheux: da análise do discurso ao ensino**. Org.: Lucas Nascimento. São Paulo: Mercado de Letras, 2019.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. Trad. Cecília P de Souza-e-Silva e Décio Rocha. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MORÁN, José. Metodologias Ativas em Sala de Aula. **Revista Pátio**. Ensino Médio, Profissional e Tecnológico, Porto Alegre, ano X, (39), 10-13, 2018.

MOREIRA JÚNIOR, Rusanil dos Santos. Português como Língua Adicional e Letramento Crítico: ensino-aprendizagem com participantes falantes de outras línguas da Universidade Federal de Alagoas. **Dissertação** (mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, 2016. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/1592/3/Portugu%C3%AAs%20como%20l%C3%ADngua%20adicional%20e%20letramento%20cr%C3%ADtico%20ensino-aprendizagem%20com%20participantes%20falantes%20de%20outras%20l%C3%ADnguas%20na%20Universidade%20Federal%20de%20Alagoas.pdf>. Acesso em: 4 de dezembro de 2023.

MOTA, Fernanda. Literatura e(m) ensino de língua estrangeira. **Fólio-Revista de Letras**, v. 2, n. 1, 2010.

OLIVEIRA, Gisele de Freitas Paula; DE SÁ, Juliane Nogueira; DE OLIVEIRA, Yves Figueiredo. Linguagem e interação social: experiências didáticas com interlocutores reais. **Miguilim-Revista Eletrônica do Netlli**, v. 8, n. 3, p. 459-475, 2020.

PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE-Revista de Políticas Públicas**, v. 15, n. 2, 2016.

PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira. **Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR)**. British Council, 2023. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>. Acesso em: 4 de dezembro de 2023.

ROZA, Rodrigo Hipólito. TICS na Aprendizagem sob a perspectiva Sociointeracionista. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. 2, p. 498-506, 2018.

SCARCELLA, Robin. C., OXFORD, Rebecca. L. The tapestry of language learning: The individual in the communicative classroom. Boston, MA: Heinle & Heinle, 1992. In.: OLIVEIRA, AMARAL, Luciano. **Aula de Inglês: do planejamento à avaliação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SCHLATTER, Margarete. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Calidoscópico**, v. 7, n. 1, p. 11-23, 2009.

SCHNEUWLY, Bernard. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In.: Schneuwly, Bernard. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. p. 109-124. Trad. e org. ROJO, Roxane, CORDEIRO, Gláís Sales. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

TILIO, Rogério. Atividades de leitura em livros didáticos de inglês: PCN, letramento crítico e o panorama atual. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, p. 997-1025, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em revista**, p. 79-97, 2014.

VENDRAMIN, Elisabeth; LIMA, João Paulo. Sala de Aula Invertida- Flipped Classroom. In: **Revolucionando a sala de aula 2: novas metodologias ainda mais ativas**. Org.: NOGUEIRA, Daniel Ramos et. al. V.2. 1 ed. São Paulo:Atlas, 2020.

WALESKO, Angela Maria Hoffmann. **Compreensão oral em língua inglesa**. Editora IbpeX, 2010. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=CTHexy0zuNwC&oi=fnd&pg=PT18&dq=atividades+de+compreens%C3%A3o+auditiva+em+livro+did%C3%A1tico+de+l%C3%ADngua+estrangeira&ots=OkLrwBJRoq&sig=M2Cx7SjJiP\\_ue3OjS5-](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=CTHexy0zuNwC&oi=fnd&pg=PT18&dq=atividades+de+compreens%C3%A3o+auditiva+em+livro+did%C3%A1tico+de+l%C3%ADngua+estrangeira&ots=OkLrwBJRoq&sig=M2Cx7SjJiP_ue3OjS5-)

VgN9WKM4#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 20 de novembro de 2023.

WIDDOWSON, Henry. **O ensino de línguas para a comunicação**. Trad. José Carlos Paes de Almeida Filho, Campinas, SP. Pontes, 1991.

# “YO, PERIODISTA”: ANÁLISE À LUZ DA CONDIÇÃO PÓS-MÉTODO DE UM TRABALHO DESENVOLVIDO A PARTIR DE TEXTOS JORNALÍSTICOS

Camila de Lima Gervaz

## Introdução

O ano de 2022 representou grandes desafios para as e os educadores/as brasileiros/as. Diante de um cenário de acirramento do debate, polarização em níveis nunca antes vistos e propagação de *fake news*, como estimular o debate saudável de ideias e o combate à desinformação na aula de língua estrangeira? Seria possível construir uma proposta de trabalho que fosse capaz de contemplar os objetivos de aprendizagem esperados em um curso livre<sup>1</sup> de língua estrangeira a um debate crítico sensível ao contexto e à realidade das e dos estudantes, tudo isso sob uma fundamentação teórica sólida?

Partindo desse cenário e dos questionamentos levantados, a proposta deste trabalho é a de produzir uma reflexão sobre as experiências práticas desenvolvidas em um curso livre de Língua Espanhola junto a um grupo de estudantes universitárias/os de nível Básico 2, em uma escola de idiomas na cidade de São Paulo. Ao apresentar o percurso de atividades que se desenvolveram em parte do curso, este artigo busca analisar, à luz da pedagogia Pós-Método proposta por Kumaravadivelu (1994, 2001, 2006), em que

---

<sup>1</sup> Apesar de o presente artigo narrar uma experiência didática em um curso livre, ele foi incluído nesta obra por acreditarmos que as práticas pedagógicas descritas podem inspirar novas abordagens no Ensino Superior, especialmente no que se refere à formação linguístico-discursiva de estudantes de graduação em Letras: Português/Espanhol.

medida as atividades propostas pela docente refletem os parâmetros da particularidade, da praticabilidade e da possibilidade e se é possível encontrar evidências das macroestratégias.

Além disso, considerando o contexto político e social em que as atividades foram desenvolvidas, o artigo promove uma reflexão sobre a percepção das e dos estudantes do posicionamento político adotado por diferentes veículos de comunicação e o efeito de neutralidade que pode ser construído em certos textos jornalísticos. O trabalho das e dos estudantes contemplou uma análise sobre a forma de diferentes textos jornalísticos, bem como sobre os índices e evidências que permitem ao leitor ou leitora identificar o posicionamento assumido por um determinado veículo de comunicação.

Este trabalho apresentará, inicialmente, os conceitos teóricos que embasam a análise. Na sequência, será apresentado o contexto no qual se desenvolveram as aulas e atividades, bem como a forma como estas foram propostas para as e os estudantes, tanto nas aulas desenvolvidas presencialmente, como no ambiente virtual de aprendizado (AVA) adotado como suporte para o desenvolvimento do trabalho. Na análise, o trabalho discutirá algumas das estratégias utilizadas para a realização do trabalho durante o processo de ensino-aprendizagem e serão apresentadas algumas das produções realizadas pelos grupos. Finalmente, serão tecidas as considerações sobre a atuação docente, bem como os aspectos que podem ser reavaliados para novas práticas como professora-pesquisadora.

### **A condição pós-método**

A pedagogia Pós-Método proposta por Kumaravadivelu (1994, 2001, 2006) busca romper com os métodos tradicionais de ensino-aprendizagem de línguas, na medida em que abandona a busca por um método ideal e ressignifica a forma de se conceber e pensar esse processo de ensino-aprendizagem. Nessa pedagogia

não se contemplam apenas as questões relacionadas às estratégias de ensino, materiais didáticos, objetivos curriculares ou avaliações, mas se incluem as experiências e dimensões políticas e socioculturais que interferem direta ou indiretamente no ensino-aprendizagem de línguas. Kumaravadivelu (2001) vê a pedagogia Pós-Método como um sistema tridimensional que consiste em três parâmetros pedagógicos: a particularidade, a praticabilidade e a possibilidade.

O primeiro parâmetro é o da particularidade. Para o autor, o ensino de línguas só é relevante quando sensível ao contexto, àquilo que é particular, pois se trata de “um grupo particular de docentes ensinando um grupo particular de aprendizes que têm objetivos particulares em uma instituição e contexto sociocultural particulares” (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 538). Este conhecimento pedagógico sensível ao contexto só pode surgir de uma prática da particularidade, de modo que a pedagogia do particular é essencialmente uma pedagogia prática.

O segundo parâmetro é o da praticabilidade e se relaciona à prática. Kumaravadivelu (2001) rompe com a tradicional dicotomia entre teoria e prática, em especial com a separação entre a figura de quem teoriza ou pesquisa (teóricas/os e pesquisadora/es) em oposição à figura docente, quem apenas aplicaria ou consumiria as reflexões propostas pelo primeiro grupo. Para o autor, uma pedagogia da prática é aquela que encoraja e possibilita que docentes possam “teorizar a partir de sua prática e praticar aquilo que teorizam (p. 541)”.

O terceiro parâmetro, o da possibilidade, deriva dos trabalhos de Paulo Freire. Esse parâmetro assume que “toda pedagogia implica em relações de poder e dominação” (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 542) que são mantidas para criar e sustentar as injustiças sociais e que uma pedagogia da possibilidade é aquela que empodera suas e seus participantes. Trata-se de um processo que leva as pessoas envolvidas a questionarem de forma contínua a sua subjetividade, a sua autoidentificação e como podem interferir e intervir nas suas realidades. Nas palavras de Freire (2019 [1996], p. 96), a compreensão

de que “ensinar [e por que não aprender] exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”.

Tais parâmetros orientam, por sua vez, as dez macroestratégias apresentadas por Kumaravadivelu (1994) que, segundo o autor, poderiam assegurar um ensino mais significativo para aprendizes e docentes. As dez macroestratégias são:

- a) maximizar as oportunidades de aprendizagem;
- b) facilitar interações negociadas;
- c) minimizar os desequilíbrios de percepção;
- d) ativar a descoberta intuitiva;
- e) estimular a consciência linguística;
- f) contextualizar o *input* linguístico;
- g) promover a autonomia da e do aprendiz;
- h) estimular a consciência cultural;
- i) assegurar a relevância social.

Apresentadas as bases teóricas que subsidiam a análise e reflexão propostas neste estudo, na próxima seção são apresentados o contexto e as atividades que foram desenvolvidas e, na sequência, são analisadas algumas produções das e dos estudantes e as reflexões que estas suscitaram.

### **Espaço em que as aulas se desenvolveram**

As atividades foram desenvolvidas em um curso livre de idiomas oferecido a pessoas de diferentes idades. Por se tratar de um curso oferecido na universidade, e, neste caso, oferecido presencialmente no horário do almoço, o público era de estudantes ou ex-estudantes universitários. As aulas aconteceram às terças e quintas feiras, das 12:00 às 13:30, no período de 23 de agosto a 20 de dezembro. A turma contava com dez estudantes, sendo seis estudantes do sexo feminino e quatro estudantes do sexo masculino, porém dois estudantes não concluíram o curso. Deste modo, consideramos que as atividades foram realizadas por oito estudantes. As e os estudantes do curso de Língua Espanhola nivelados como Básico 2 eram oriundos dos cursos de

Administração, Economia, Jornalismo e Pedagogia. Em sua maioria se tratava de estudantes de segundo ou terceiro ano da graduação. Apenas um dos estudantes não cursava nenhuma carreira no Ensino Superior, porém era egresso do curso de Economia.

Cabe ainda destacar que esta turma, um grupo de Básico 2, única turma de língua espanhola cujas aulas foram oferecidas de forma presencial durante a semana naquele semestre, foi formada a partir da turma de Básico 1 oferecida no primeiro semestre do ano de 2022 também presencialmente e no mesmo horário. Deste modo, parte considerável do grupo já se conhecia, pois tinham sido colegas no semestre anterior, inclusive tendo sido meus alunos no curso de Básico 1. Apenas três estudantes não tinham estudado com aquele grupo. Um dos estudantes era egresso do curso Básico 1 oferecido remotamente e os outros dois haviam estudado anteriormente língua espanhola e entraram diretamente no grupo de Básico 2 depois de realizar um teste de nivelamento.

Por fim, no que se refere à figura docente, o ano de 2022 foi o primeiro ano em que retornei às aulas presenciais em cursos livres de idiomas depois do advento da pandemia de Covid-19 e do Ensino Remoto Emergencial. Não apenas se tratou de um retorno às aulas presenciais, mas também o retorno aos cursos livres, uma vez que entre os anos de 2016 e 2021, me dediquei especialmente ao ensino de língua espanhola no ensino formal: atuei como professora de língua espanhola para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio em escolas privadas e como professora particular de espanhol com aulas remotas.

Toda esta contextualização se faz necessária para que se possa compreender o perfil das e dos estudantes e sua maior ou menor experiência com a leitura e produção de textos jornalísticos, a proposta que é objeto de análise deste trabalho, mas dita contextualização se faz igualmente relevante para compreender o contexto em que se deu o planejamento de tais atividades. No ano de 2022, fui aprovada como aluna de doutorado na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo e dediquei aquele ano para a participação em cursos e disciplinas



oferecidas pela universidade. No segundo semestre de 2022, cursei três disciplinas, sendo uma delas relacionada a novas tecnologias emergentes e as outras duas aos Letramentos e seus desafios e possibilidades na docência. As reflexões suscitadas a partir das leituras e discussões realizadas nesses cursos serviu como base para a construção da proposta de trabalho aqui apresentada.

### **Contexto sociocultural**

Como mencionado anteriormente, a proposta aqui analisada foi realizada no segundo semestre de 2022, junto a um grupo de 8 estudantes do nível Básico 2, que tiveram aulas semanais realizadas de forma presencial no horário do almoço. Vale destacar, além do que já foi mencionado anteriormente, que essas aulas ocorreram em um período de muita tensão e instabilidade política devido não apenas à pandemia de Covid-19, mas também ao processo eleitoral e à vigésima segunda edição da Copa do Mundo. A proposta aqui apresentada foi desenvolvida no período que compreendeu o segundo turno e o resultado das eleições presidenciais, ou seja, entre os meses de outubro e novembro.

As eleições presidenciais de 2022 estiveram no centro dos debates em diferentes espaços, desde a mídia tradicional até os lares e ruas das cidades do Brasil e do mundo. Assim como as eleições de 2018, as eleições de 2022 estiveram marcadas pela disseminação de *fake news* e estratégias de desinformação da população, porém em um nível inédito na história do país. A intensificação dos debates resultou em uma polarização que se manifestou em diversos espaços: desde o ambiente doméstico, nas famílias, até as ruas e escolas. A violência foi utilizada como estratégia de silenciamento e o sentimento de medo se tornou uma constante na vida das pessoas durante esse período.

Diante disso, assumindo a perspectiva crítica de quem compreende que ensinar exige apreensão da realidade e compreender que a educação é uma forma de intervir no mundo, (FREIRE, 2019), a partir do diálogo com as educandas e educandos,

trouxe o debate que acontecia nos corredores da escola para o espaço da aula. A proposta e seu desenvolvimento, que serão descritos na seção seguinte, representam uma abordagem que encontrei, à luz da Pedagogia Pós-Método (KUMARAVADIVELU, 2006), para tornar o aprendizado significativo e relevante, considerando os interesses e desejos dos estudantes e do docente, bem como atendendo ao contexto e à proposta da instituição.

### **O material adotado pela escola**

O curso de língua espanhola oferecido na escola de idiomas na qual a proposta foi desenvolvida está organizado em 7 níveis: Básico 1, Básico 2, Intermediário 1, Intermediário 2, Intermediário 3, Gramática Avançada e Conversação 1 e Gramática Avançada e Conversação 2. Cada módulo tem uma duração de 50 horas e pode ser realizado em três modalidades distintas: extensivo (com duas aulas de 1h30 por semana), semiextensivo (com duas aulas de 3 horas por semana) e intensivo (com cinco aulas de 3 horas por semana). Todos os níveis contam com um material didático que deve ser adquirido pelo alunado. Para o curso Básico 2, o material adotado é o livro *Nuevo Prisma A2*, da editora espanhola Edinumen. No curso de 2022, a edição utilizada foi a impressa em 2014.

O material adotado pelo curso livre (BUESO; ISA, 2014), além de apresentar de forma explícita sua elaboração fundamentada no enfoque comunicativo, afirma compreender “uma série de técnicas e estratégias de aprendizado e de comunicação que contribuirão para que o aluno reflita sobre seu aprendizado”, e oferecer “uma série de atividades que se inscrevem no enfoque do aprendizado cooperativo” e um aprendizado que “promove a participação colaborativa entre os estudantes no desenvolvimento afetivo, cognitivo e social”.

No curso do nível Básico 2, o material, elaborado para atender o nível A2 do QECR<sup>2</sup>, apresenta como objetivos de aprendizagem a serem alcançados:

- compreender e utilizar expressões cotidianas de uso muito frequente, assim como frases simples destinadas a satisfazer necessidades de tipo imediato;
- apresentar a si mesmo e aos outros, pedir e dar informação básica sobre sua residência, seus pertences e as pessoas que conhece;
- se relacionar de forma elementar, desde que seu interlocutor fale devagar e com clareza e esteja disposto a cooperar (BUESO; ISA, 2014, p.3).

Esses objetivos gerais se concretizam em doze unidades; no entanto, o planejamento do curso prevê a realização de apenas dez dessas unidades. As unidades 11 e 12 não são contempladas no curso do nível Básico 2. Deste modo, a última unidade é a unidade 10.

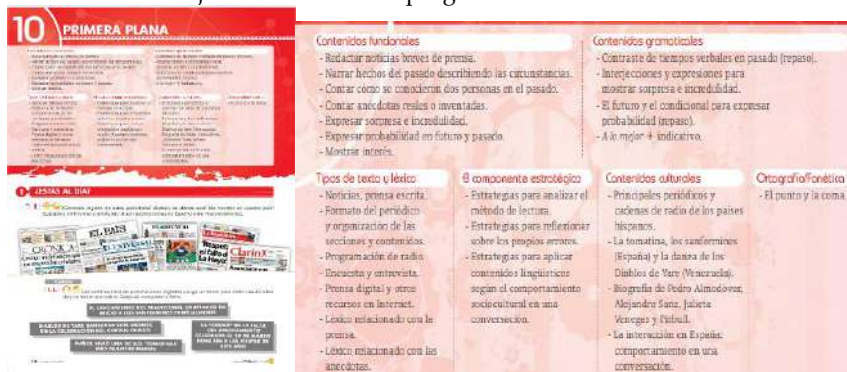
A unidade 10, intitulada *Primera Plana*, isto é, Primeira Página, é apresentada no material de apoio ao professor como uma unidade centrada nos meios de comunicação de massa na qual as e os estudantes deverão se familiarizar com os gêneros notícia, enquete e entrevista e com as tipologias textuais relacionadas a esses temas. No que se refere aos objetivos de aprendizagem relacionados às competências linguísticas, a unidade retoma o contraste entre os *Pretéritos Indefinido* e *Imperfecto* do modo Indicativo, além de revisar o *Futuro Simple* e o *Condicional Simple*. Como conteúdos culturais, a unidade apresenta a vida e obra de alguns artistas hispano-falantes: Pedro Almodóvar, Julieta Venegas, Pitbull e Alejandro Sanz. Também são apresentadas

---

<sup>2</sup> No âmbito do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, QECR significa “Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas”. Este quadro é uma diretriz usada para descrever as habilidades linguísticas dos aprendizes de línguas estrangeiras em toda a Europa (e em outros países) de maneira padronizada. Ele estabelece uma escala de proficiência dividida em seis níveis: A1, A2, B1, B2, C1 e C2, que vão do iniciante ao proficiente. O QECR é amplamente utilizado para orientar o ensino, a avaliação e a certificação de competências linguísticas.

algumas festividades como, por exemplo, a *Tomatina*<sup>3</sup> ou os *Sanfermines*<sup>4</sup>, que são celebrados tradicionalmente na Espanha. A unidade prevê como uma das principais evidências de aprendizagem a elaboração de uma notícia “maluca”, ou seja, algo inusitado e fictício.

Imagem 1: Página de abertura da unidade 10 do livro do aluno e detalhe dos objetivos e conteúdos programáticos da unidade.



A proposta realizada com o grupo nasceu das reflexões produzidas a partir das leituras e discussões realizadas para as disciplinas de pós-graduação cursadas ao longo de 2022. As questões colocadas foram as seguintes: seria possível, à luz da condição Pós-método (KUMARAVADIVELU, 2001, 2006), construir uma proposta que atendesse aos parâmetros da particularidade, da possibilidade e da praticidade ou praticabilidade e ao mesmo tempo contemplasse os objetivos de aprendizagem previstos relacionados ao desenvolvimento da competência linguística em língua espanhola? Além disso, seria

<sup>3</sup> Festa tradicional do município de Buñol, localizado em Valência, Espanha, realizada anualmente na última quarta-feira do mês de agosto. A principal atração da festividade é a batalha de tomates na qual as e os participantes atiram tomates umas/uns nas/os outras/os, daí o nome *Tomatina*.

<sup>4</sup> Festa tradicional dedicada a San Fermín de Amiens, que se realiza anualmente durante o mês de julho na cidade de Pamplona, capital da província de Navarra, Espanha. Uma das principais atrações é a corrida de touros.

possível articular isso aos interesses das e dos estudantes e estimular o pensamento crítico?

A partir de tais questionamentos e em diálogo com as expectativas e objetivos de aprendizagens projetados, desenhei uma proposta na qual as e os estudantes trabalhariam de forma colaborativa divididas/os em pequenos grupos. Os grupos produziram uma notícia a partir da leitura e análise de notícias extraídas de veículos de circulação em massa, mas ao invés de abordar temas relacionados a festas tradicionais, ou notícias inusitadas, as notícias estariam relacionadas ao processo eleitoral brasileiro.

É importante destacar que, antes mesmo do início da proposta aqui apresentada, as e os estudantes já manifestavam interesse na leitura de notícias publicadas em língua espanhola proveniente de países hispano-falantes. Em cada uma das aulas, nos minutos iniciais, as e os estudantes que chegavam antes do início da aula eram convidadas/os a compartilhar alguma informação que considerassem interessante para o grupo ou simplesmente a expressar como se sentiam ou se traziam novidades para compartilhar com os colegas. Ao longo do semestre, à medida que as eleições se aproximavam, o grupo manifestava uma preocupação cada vez maior com o processo eleitoral e compartilhava especialmente notícias relacionadas a este tema, já que uma das estudantes era jornalista e acompanhava eventualmente as entrevistas e coletivas dadas por candidatas e candidatos.

Diante da crescente preocupação do grupo - e mesmo minha - não apenas com o processo eleitoral, mas com a disseminação de *fake news*, e, em diálogo com aquela que seria a unidade final, propus aos alunos que adiantássemos a unidade dedicada ao estudo das notícias. O grupo se mostrou receptivo e animado com a ideia de analisar notícias publicadas em língua espanhola nas páginas de alguns jornais. Depois de uma discussão, o grupo decidiu coletivamente que, além das notícias, gostaria de trabalhar com a expressão da opinião em língua espanhola e analisar como essa poderia estar presente em produções textuais que são

usualmente abordadas como objetivas ou que não se caracterizariam por uma tomada clara de posição.

Desenhada a proposta e delimitados os objetivos e o instrumento que evidenciaria a aprendizagem (cada grupo produziria uma notícia sobre as eleições no Brasil), pudemos começar o trabalho, que seria dividido em etapas. Os grupos foram escolhidos pelas/os próprias/os estudantes. A sala foi dividida em três grupos. As etapas do trabalho foram as seguintes:

a) revisão das formas verbais relacionadas à expressão do passado em Língua Espanhola, a partir da leitura de manchetes de notícias relacionadas às eleições;

b) discussão coletiva sobre os diferentes gêneros discursivos que costumam aparecer em jornais, tais como notícias, editoriais, reportagens e entrevistas e identificação de suas principais características;

c) leitura individual de notícias, a partir de um roteiro;

d) leitura nos grupos e discussão das notícias lidas individualmente, a partir das questões apresentadas no roteiro;

e) escrita de uma síntese das notícias lidas em um dos formatos indicados (*tweet* ou publicação de *Instagram*);

f) apresentação da síntese da notícia para os demais grupos;

g) discussão sobre os textos e as formas de se expressar opinião;

h) escrita de uma notícia de forma colaborativa;

i) envio e leitura das notícias das e dos colegas, e, finalmente, discussão final coletiva sobre as notícias produzidas e reflexão sobre todo o processo.

Na próxima seção, serão apresentados os materiais utilizados na proposta, bem como as produções das e dos estudantes. Tais materiais serão apresentados para que se possa realizar aquilo que esse artigo se propôs: analisar se o desenho das atividades e escolha dos materiais atendeu aos parâmetros estabelecidos pela condição pós-método e se é possível identificar algumas das macroestratégias propostas por Kumaravadivelu. Além disso,

serão destacadas as limitações da proposta e as dificuldades ou desafios encontrados.

## Apresentação da proposta de trabalho

O trabalho de revisão das formas verbais relacionadas ao passado se deu a partir da leitura de manchetes de notícias publicadas na página do jornal argentino *Página 12*. Além das notícias e do roteiro com as etapas para a realização da atividade, disponibilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) criado para o curso, também disponibilizei um texto que criticava as posições assumidas pelo jornal. As e os estudantes tinham acesso a um *Jamboard* e à apresentação de slides do *Google Slides* utilizada em aula para apresentar a proposta. Cada grupo deveria realizar a atividade em uma cópia do *Jamboard* compartilhado.

Imagem 2: Apresentação da proposta e materiais disponibilizados no AVA para a realização da atividade inicial.

The image shows a screenshot of an activity page in an AVA environment. The title is "Actividad - textos periodísticos - 11/10" by Camila Gervaz, dated 11 oct 2022. The page content includes a greeting, instructions for the activity, a list of tasks, and links to various resources. The resources are displayed in a grid of cards:

- Clase 11/10**: Google Jamboard
- Página/12 - Wikipedia, la enc...**: <https://es.wikipedia.org/wiki/P%C3>
- Marcos Novaro: "Página/12 e...**: <https://www.perfil.com/noticias/m>
- Elecciones en Brasil: Lula ga...**: <https://www.pagina12.com.ar/486f>
- Clase 11/10**: Presentaciones de Google

Durante a etapa de *puesta en común*, ou seja, de discussão coletiva sobre o trabalho realizado, as e os estudantes foram convidadas/os a analisar o posicionamento assumido pelo jornal diante dos fatos narrados. Uma das questões colocadas foi a de perguntar se elas/es tinham sido capazes de identificar o posicionamento político do meio e, caso tivessem observado essa posição, quais seriam os elementos que teriam permitido que elas/es chegassem a essa conclusão.

A discussão se mostrou bastante proveitosa e um questionamento interessante que surgiu no grupo foi o das formas identificadas como evidenciadoras da expressão da opinião. Uma parcela dos estudantes, fazendo eco ou repetindo formas aprendidas anteriormente, afirmava que não havia expressão de opinião nos textos, uma vez que em nenhum momento do texto, teriam encontrado formulações como *creo que*, *pienso que* ou *opino que*. A outra parte dos estudantes do grupo questionou os colegas e, embora concordassem sobre a ausência dessas formações discursivas comumente associadas à expressão de opinião em língua espanhola, argumentaram que era possível identificar um posicionamento do veículo de comunicação. No entanto, nem sempre foram capazes de identificar as marcas discursivas que permitiram detectar essa posição.

Como educadora e como mediadora do debate, a discussão me chamou a atenção para diferentes aspectos. Em um primeiro momento, refleti sobre o cuidado que devemos ter quando abordamos determinados temas em não apagar a diversidade, não reduzir ou simplificar demasiado as possibilidades de expressão na(s) língua(s) estudada(s). Muitas vezes, ao nos centrarmos em determinadas formações discursivas ou estruturas gramaticais, acabamos apagando a diversidade na língua. Por outro lado, algo que me chamou a atenção foi o fato de encontrar em um grupo de jovens universitários a percepção de que o gênero discursivo notícia se caracterizaria por sua neutralidade ou ausência de opinião.

A partir das discussões realizadas, selecionei algumas notícias que abordavam o resultado do primeiro turno das eleições



presidenciais no Brasil publicadas em diferentes veículos de comunicação. Além de jornais de países hispano-falantes, incluí no *corpus* as versões em espanhol das páginas de jornais tradicionais que não eram publicados por países hispânicos como, por exemplo, os jornais *Washington Post*, *The New York Times* e *France 24*.

Cada grupo recebeu textos diferentes dos outros grupos. A primeira etapa desse trabalho consistiu na leitura individual dos textos, realizada por cada estudante em sua casa. Para essa leitura, disponibilizei um roteiro no AVA (imagem 3), elaborado a partir das discussões das aulas anteriores. Além das diretrizes para a leitura individual, a proposta de produção colaborativa já era apresentada no material disponibilizado. A escolha dos produtos finais, um *tweet* ou uma postagem no *Instagram*, foi resultado de uma negociação com os/as estudantes. O objetivo pedagógico era que os/as alunos/as produzissem uma síntese das notícias para apresentar aos demais grupos. Em uma conversa, discutimos alguns gêneros discursivos que faziam parte de nosso cotidiano e que poderiam servir como síntese. Os estudantes apresentaram algumas sugestões e o grupo optou pelos dois gêneros mencionados.

Imagem 3: Roteiro disponibilizado no AVA para a leitura individual e atividade colaborativa.

---

Hola, cariños, ¿qué tal están?  
Aquí les dejo sus textos - el enlace de la fuente y los textos en un archivo por si pasa algo - y les dejo un guion para que realicen la lectura **individual**.  
En nuestra próxima clase, vamos a discutir los textos, por eso es importante que los lean antes, ¿vale?  
Si tienen dudas, escríbanme.

Un saludo y hasta prontito.

**Guion de lectura de los textos**

- ¿Cuándo y dónde se publicó? ¿Cuál es la autoría del texto?
- ¿A qué género discursivo pertenece el texto?, o, dicho de otro modo ¿cuál es el tipo de texto periodístico? ¿Por qué?
- ¿Logras identificar las partes del texto?
- ¿De qué trata el texto? Síntetízalo en a) hasta 280 caracteres (*tweet*) o b) 2200 caracteres (publicación de *Instagram*)
- ¿Es posible observar alguna toma de posición? Justifícalo

Depois de apresentar as suas sínteses para os demais grupos e de uma discussão sobre as principais características dos diferentes

gêneros discursivos jornalísticos lidos, tivemos uma aula na qual uma das alunas (a estudante de jornalismo) apresentou para seus e suas colegas a análise de uma notícia, destacando especialmente a importância da escolha da imagem para a construção do posicionamento adotado pelo veículo de comunicação. Discutimos alguns dos gêneros discursivos lidos, bem como a proposta de produção final a ser realizada pelos grupos. A partir das reflexões e das discussões realizadas coletivamente, houve uma negociação sobre qual seria o produto final. Alguns grupos se sentiam inclinados a escrever editoriais ou artigos de opinião. Depois de uma votação, ficou estabelecido que cada grupo poderia escolher o gênero discursivo que produziria, ou seja, o trabalho não se limitaria apenas à escrita de uma notícia, bem como a liberdade de produzir um texto sobre um fato real ou imaginado, desde que apresentasse de forma coerente o tema das eleições.

Os grupos trabalharam em sala e fora desta para a elaboração de suas notícias. No dia estabelecido, cada grupo fez o envio de suas notícias na plataforma para que os demais grupos pudessem ler suas produções antes da discussão final, na qual cada grupo comentaria as produções de seus/suas colegas e também seria feita uma reflexão sobre todo o trabalho realizado. Dois dos grupos optaram por elaborar notícias a partir de fatos ocorridos nas semanas em que os trabalhos foram desenvolvidos e um dos grupos optou por escrever uma coluna de opinião sobre o resultado fictício das eleições.

Algo que as e os estudantes destacaram como curioso foi o fato de que o artigo de opinião fictício acabou quase sendo tomado como baseado em fatos reais. Devido ao tempo que o processo todo tomou, a discussão final se deu quando já se sabia o resultado das eleições, e, embora o artigo de opinião tivesse sido escrito antes do resultado final, este pareceu antecipar o resultado, uma vez que anunciava a vitória do então candidato à presidência Luiz Inácio Lula da Silva. Vale destacar que tal percepção se deu não apenas devido ao “acerto” no resultado, mas especialmente por conta do cuidado que o grupo teve na elaboração de seu produto final.

Imagem 4: Notícia elaborada com base em acontecimentos reais.

**Después de algunas faltas, Onyx Lorenzoni perde el favoritismo para ganar las elecciones del gobierno del estado del Rio Grande do Sul**

En esta 2° vuelta de las elecciones brasileñas, lo ex-ministro de relaciones interiores del actual presidente Jair Bolsonaro, Onyx Lorenzoni, disputa con el ex-gobernador Eduardo Leite por el gobierno del estado de Rio Grande do Sul.

Lorenzoni era encarado como el favorito al gobierno, pero recientemente ha conducido la campaña electoral de una forma que puede ser vista como desfavorable para su imagen. Por otro lado, Eduardo Leite está aprovechando la oportunidad para criticar Lorenzoni e intentar subir en las pesquisas. Esta estrategia parece estar funcionando para Leite, pues de acuerdo con Ipec, importante instituto de pesquisas brasileño, el candidato está creciendo en las pesquisas electorales.

La primera acción de Lorenzoni que fue ampliamente criticada, sucedió cuando dijo que caso electo el estado tendría una primera dama de verdad. Este comentario fue claramente direccionado a su opositor, que se declaró homosexual en el último año y por esto no tendría una mujer como primera dama caso electo. Los electores se indignaron con esta declaración visto el carácter homofóbico de la misma. Además, en un de los debates electorales Lorenzoni se recusó a cumprimentar Leite, acción que también fue vista como siendo homofóbica.

Por fin, recientemente, en el último debate electoral de la segunda vuelta, Onyx demostró insuficiencia en su proyecto de gobierno cuando no consiguió responder las preguntas de su oponente acerca de su plan de recuperación fiscal y se recusó a hablar sobre su proyecto de inversión educacional.

En conclusión, a pesar de que las elecciones para el gobierno del Rio Grande do Sul están muy disputadas, el candidato Eduardo Leite parece estar abriendo una ventaja debido a las faltas de su opositor a lo largo de su campaña en la segunda vuelta.

## Imagem 5: Notícia elaborada com base em acontecimentos reais.

Con la segunda vuelta de las elecciones brasileñas se aproximando, los variados temas de los debates presidenciales toman la televisión y causan conmoción con el público.

### LA ESTRAFALARIA CARRERA ELECTORAL BRASILEÑA

La segunda vuelta de las elecciones brasileñas es tomada por debates peculiares: satanismo, caníbales, escándalos sexuales, masones y un tiroteo

Después de la primera vuelta de las elecciones el 2 de octubre, que ya tuvo un resultado inesperado con el presidente Jair Bolsonaro superando las predicciones de las encuestas, la carrera electoral está aún más estrafalaria. Una secuencia de asuntos inusitados ha tomado el debate electoral.

Justo después del fin de la primera vuelta, un video de un supuesto satanista partidario de Lula da Silva empezó a circular en las redes de la derecha. Algunos de los principales defensores de Jair Bolsonaro, incluyendo su hijo Flavio Bolsonaro, aprovecharon la oportunidad para atacar a Lula y cuestionar su religiosidad. Ese ataque inquisitorial sólo se cerró después que uno de los ministros del Tribunal Superior Electoral (TSE). Paulo de Tarso Sanseverino, ha determinado la suspensión de los videos y publicaciones en las redes sociales, calificando todo el caso como "sensacionalista".



Vicky Vanilla, tiktover satanista que apoya a Lula.

Pero fue apenas el primero de una serie de polémicas: la izquierda contraatacó con la misma arma y empezó a exhibir fotos y videos de

Bolsonaro en eventos masónicos. El actual vice-presidente Hamilton Mourão es, él mismo, masón. La campaña de Lula cuestionó la sinceridad de la fe de Bolsonaro.

Algunos días después, el 9, las redes de la izquierda fueron inundadas con recortes de una entrevista de Jair Bolsonaro, en la cual el actual mandatario dijo que "comería un indígena". Fue la vez de Lula atacar, rotulando a Bolsonaro de caníbal. El Tribunal Superior Electoral nuevamente actuó de la misma manera y ha determinado la suspensión de los videos y publicaciones sobre el tema.

El 14 de octubre, Jair Bolsonaro dijo "pintou onda" con refugiadas venezolanas de 14 y 15 años. Los militantes de izquierda no perdieron tiempo en acusar al presidente de pedófilo y exigieron investigaciones criminales del episodio. El equipo de Bolsonaro accionó al TSE y tuvo una decisión favorable, pero la debacle ha causado daños a la imagen del candidato de la derecha.

Además, un video falsamente atribuido al diputado Nikolas Ferreira, importante partidario de Bolsonaro, ha circulado en las redes sociales la semana pasada. Las publicaciones supuestamente mostraban a Nikolas, abiertamente LGBT-fóbico, teniendo relaciones sexuales con un hombre. Esa información fue ampliamente difundida hasta que se descubrió que las grabaciones fueron tomadas de una pornografía LGBT y que el actor del video sólo era similar al diputado.

La última semana de la segunda vuelta empezó con un tiroteo entre el ex congresista Roberto Jefferson y agentes de la policía federal el 23 de octubre. Jefferson es aliado de Jair Bolsonaro que estaba en cárcel privado por actos antidemocráticos. El Supremo Tribunal Federal (STF) ha determinado su encarcelamiento después que él ha publicado un video con graves ofensas a la ministra de STF, Carmem Lucia, a quien Jefferson llamó "prostituta" y "Carmem Lucifer". Cuando la policía intentó arrestarlo, Jefferson disparó un rifle contra los policías y tiró granadas de efecto moral. Él ha herido a dos policías. Después de algunas horas de negociación (incluyendo la participación del correligionario Padre Kelmon), Jefferson se rindió.



Roberto Jefferson, en un video publicado en 23/7/21, antes del cárcere privado.

Imagem 6: Fragmento do artigo de opinião fictício produzido por um dos grupos.

DIARIO DE LA TERRIÑA

## Opini3n | Feliz d3a de los muertos para el bolsonarismo

*Pero Brasil renasció.*

VALENTINA MARÍA MARTINEZ

S3o Paulo – 31 OCT 2022 – 08:00 BRT



El nuevo presidente, ahora tres veces electo, Luiz In3cio Lula da Silva, y su vicepresidente, Geraldo Alckmin

Anoche, el 30 de octubre, tuvimos la segunda vuelta y la queda de Bolsonaro, pero bolsonarismo a3n persiste. Mitad de la Av. Paulista estaba gritando feliz, la otra, enfadada. Lula gan3 nuevamente la "naci3n", obtuvo 52% de los votos, y Brasil comenza una nueva era. Sin embargo, para muchos brasile3os, esto no es su verdad; Bolsonaro intent3 descreer las urnas electorales hasta los 3ltimos segundos, como tambi3n hicieron sus seguidores.

Un d3a largo en Paulista. Electores de cada uno de los lados cambiaron golpes, como una hermosa democracia. La polic3a intent3 cerrar la pelea y solo logr3 hacerlo a las 6 de la ma3ana.

### Considera33es finais

Ao apresentar a proposta de trabalho desenvolvida com o grupo de L3ngua Espanhola n3vel B3sico 2, pude n3o apenas reconstruir o percurso das atividades, mas tambi3m visitar e analisar as escolhas e decis3es tomadas 3 luz das teorias e fundamentos que as embasaram.

No que se refere aos par3metros e macroestrat3gias propostos por Kumaravadivelu (1994, 2001, 2006) como bases da condi33o P3s-m3todo, pude fazer algumas observa33es. A primeira delas se

refere ao disparador da proposta de trabalho. Poderíamos talvez considerar que a ideia do trabalho partiu de uma inquietação que se ancorava nos três parâmetros: seria possível construir uma proposta de trabalho que contemplasse os objetivos de aprendizagem estabelecidos pela proposta de curso, mas que fosse sensível ao contexto daquele grupo? Como poderia elaborar uma proposta que unisse a minha perspectiva teórica à minha prática? Para que o trabalho fosse relevante e significativo para o grupo e para mim, seria necessário que eu, enquanto docente, teorizasse sobre a minha prática e praticasse aquilo sobre o que eu teorizava. Finalmente, como poderia aliar o trabalho a ser desenvolvido com as competências linguísticas e procedimentais das e dos estudantes a uma perspectiva crítica diante do mundo e do momento vivido? Seria possível desenvolver ou estimular o pensamento crítico no contexto em que nos encontrávamos?

No que se refere às macroestratégias apresentadas por Kumaravadivelu (1994), considero que as atividades e trabalhos realizados contemplaram especialmente os itens: a) maximizar as oportunidades de aprendizagem, na medida em que as e os estudantes puderam ter contato com veículos de comunicação de diferentes países e posicionamentos, além do estímulo à pesquisa e busca autônoma por referências e informações; b) facilitar interações negociadas, pois as e os estudantes trabalharam de forma colaborativa ao longo de todo o processo e tiveram que entrar em negociações e se colocar de acordo no desenvolvimento das produções textuais realizadas; d) ativar a descoberta intuitiva; f) contextualizar o *input* linguístico; g) promover a autonomia da e do aprendiz, na medida em que tiveram que formular suas hipóteses sobre o funcionamento da língua estudada, contratá-lo com a sua própria língua e confirmar ou refutar suas hipóteses, e, finalmente i) assegurar a relevância social na medida em que discutiram temas atuais, além de refletir e apresentar propostas de intervenção sobre questões que fazem parte das suas realidades.

O trabalho desenvolvido se mostrou bastante enriquecedor tanto para as e os alunos como para mim como professora-pesquisadora. A

possibilidade de analisar a própria prática e produzir uma reflexão a partir do referencial teórico adotado contribui para a consolidação da pedagogia pessoal, ou nas palavras de Kumaravadivelu (2001), de que nós enquanto docentes possamos teorizar a partir de nossa prática e praticar aquilo que teorizamos.

Foi gratificante olhar em retrospectiva para o trabalho desenvolvido e poder encontrar evidências da perspectiva teórica adotada. Igualmente importante foi analisar o desenvolvimento das atividades e encontrar os pontos que podem ser reavaliados em possíveis relançamentos das atividades. Acredito que o tempo dedicado ao planejamento e ao desenvolvimento da atividade pode ser reavaliado, assim como as instruções podem ser mais detalhadas. Além disso, em futuras oportunidades, pode ser interessante apresentar rubricas de autoavaliação e de avaliação do trabalho realizado em pares. Também seria possível construir um produto final coletivo, como um jornal da turma, que pudesse ser compartilhado com outras/os estudantes.

## Referências

- BUESO, I.; ISA, D. **Nuevo Prisma A2**. Madrid: Edinumen, 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 60. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching: from method to postmethod**. San Jose State University: Lawrence Erlbaum Associates, v. ESL & Applied Linguistic Series, 2006.
- KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. In: **TESOL Quarterly** 35, p. 537-60, 2001.
- KUMARAVADIVELU, B. The Postmethod Condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL Quarterly**, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994

## **SOBRE AS ORGANIZADORAS E OS ORGANIZADORES**



### **Rodrigo Campos**

Professor Adjunto do Instituto de Letras (Departamento de Letras Neolatinas - Setor de Espanhol) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Vice-Diretor do Instituto de Letras (2024-2027). Foi coordenador do Setor de Espanhol (2021/2022) e coordenador do curso de Espanhol durante 1 ano. É coordenador geral do Projeto de Extensão Oficinas On-line de Línguas Adicionais para Crianças (LICOMzinho). Doutor e Mestre em Letras (Linguística) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Possui bacharelado e licenciatura em Letras: Português/ Espanhol pela mesma instituição. Pesquisa questões relacionadas à formação de professores de línguas adicionais (LA), livro didático de LA, análise e elaboração de materiais didáticos de LA, ensino de LA para



crianças e Análise do Discurso de orientação enunciativa. É bolsista do Programa Prodocência (UERJ).

E-mail: rodrigocampos.rsc@gmail.com



**Alice Moraes Rego de Souza**

Doutora em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense, Mestre em Letras - Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2013), Licenciada em Letras – Português/Espanhol) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2010). Professora Adjunta de Língua Espanhola no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), atuando na Educação Básica e na Licenciatura em Letras Português-Espanhol. É docente colaboradora nos cursos de Pós-Graduação Lato Sensu em Práticas, Linguagens e Ensino na Educação Básica (Cefet/RJ - Petrópolis) e em Relações Étnico-Raciais e Educação (Cefet/RJ - Maracanã). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Espanhola, atuando principalmente em Análise do Discurso, formação de professores, Linguística Aplicada e ensino de língua estrangeira.

E-mail: alimoraes87@gmail.com



### **Leandro Bolivar**

É escritor, bolsista do CNPq, doutorando em Letras Neolatinas pela UFRJ, com estágio doutoral na Universidade Complutense de Madrid financiado pela CAPES, e Prof. Substituto da UFRJ. É mestre em Educação em Tecnologias Digitais pela Universidade de Lisboa. Possui MBA em Gestão Escolar pela USP/Esalq e MBA em Edição de Didáticos e Sistemas de Ensino pela Casa Educação-SP. Possui especialização em Planejamento, Implementação e Gestão de EaD pela UFF, em Práticas docentes no ensino de Língua Espanhola pela UVA e em Língua Portuguesa pela UERJ. Possui graduação em Letras: Português/ Espanhol pela UniverCidade. Tem ampla experiência tanto na Educação Básica, quanto na Superior, e em gestão de equipes. Atuou no Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica e Psicopedagogia Escolar do Exército Brasileiro. Foi Professor Substituto de Linguística e Literatura da UERJ e docente convidado do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Língua Espanhola na Central Universitária de Língua e Tradução da Universidade

Estácio de Sá. Atualmente, além de fazer parte de bancas de concursos, realizar palestras e comunicações em eventos acadêmicos, é apresentador do canal Divã Científico no YouTube. Atua principalmente nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de línguas, formação de professores, linguística aplicada e tecnologias digitais de informação e comunicação.

E-mail: leandro.gomes.dias.bolivar@letras.ufrj.br



### **Talita de Assis Barreto**

Doutora em Letras (2010) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora e tradutora. Realizou estágio pós-doutoral em Estudos da Tradução na Universitat Autònoma de Barcelona, em 2015. É Professora Adjunta do Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense (UFF) e do Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Na UERJ, é coordenadora do PIBID Espanhol (CAPES) desde 2020. Vice-presidente da Associação Internacional liLETRAd, com sede em Sevilla, desde 2015, Espanha. Atua na área de Ensino de Espanhol Língua Estrangeira. Desenvolve pesquisas na área da

formação profissional nos Cursos de Letras, com foco na formação docente e nos estudos da tradução. Participa do Grupo de Pesquisa Práticas de linguagem, trabalho e formação docente (UFF, certificado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, desde 2010). Membro do GT de Tradução - GTTRAD - da ANPOLL.  
E-mail: talitaabarreto@gmail.com



## **SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES**

### **(Em ordem de aparição na obra)**

#### **Talita de Assis Barreto**

Doutora em Letras (2010) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora e tradutora. Realizou estágio pós-doutoral em Estudos da Tradução na Universitat Autònoma de Barcelona, em 2015. É Professora Adjunta do Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense (UFF) e do Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Na UERJ, é coordenadora do PIBID Espanhol (CAPES) desde 2020. Vice-presidente da Associação Internacional liLETRAd, com sede em Sevilla, desde 2015, Espanha. Atua na área de Ensino de Espanhol Língua Estrangeira. Desenvolve pesquisas na área da formação profissional nos Cursos de Letras, com foco na formação docente e nos estudos da tradução. Participa do Grupo de Pesquisa Práticas de linguagem, trabalho e formação docente (UFF, certificado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, desde 2010). Membro do GT de Tradução - GTTRAD - da ANPOLL. E-mail: talitaabarreto@gmail.com

#### **Cristina Maria da Silva Grilo Martorelli**

Mestre em Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2017) e participou do grupo de pesquisa Laboratório de Espanhol Virtual (LabEV). Possui graduação em Letras com Habilitação em Português/ Espanhol e Respectivas Literaturas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2008). É professora de Português e Espanhol da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) desde 2010 no Colégio Estadual Júlia Kubitschek, em que atua também como supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID - bolsista

CAPES) no subprojeto PIBID UERJ Espanhol (2014-2018; e 2022-atual). Foi docente de Espanhol da Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME) de 2011 a 2014. Atua na área de Ensino de Espanhol também na esfera privada, em cursos livres de idiomas (Fisk, 2010-atual, e CNA, 2008-2013). Realiza trabalhos de revisões e traduções avulsas. E-mail: cristinamsgmartorelli@gmail.com

### **Camila da Silva Martins**

Graduanda em Letras Português/Espanhol pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e bolsista CAPES do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) no ensino da Língua Espanhola no Ensino Médio da Rede Pública Estadual. Foi palestrante e monitora na *I Semana de Estudios Hispánicos* na UERJ. E-mail: camilasilmartins8@gmail.com

### **Giovana Garrido Barrozo**

Possui formação no Curso Normal pelo Colégio Estadual Edmundo Bittencourt. Atualmente é graduanda em Letras Português/ Espanhol pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e bolsista CAPES do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no Ensino de Língua Espanhola para alunos do Ensino Médio da rede pública de ensino. Foi palestrante da *I Semana de Estudios Hispánicos* na UERJ. E-mail: giovanagbarrozo@gmail.com

### **Lucas Eloy dos Santos Cunha**

Possui formação no curso de Eletrotécnica pelo Ensino Médio Profissionalizante na Fundação de Apoio à Escola Técnica do Rio de Janeiro (FAETEC). Participação efetiva no Fórum de Eletrotécnica (2017). Graduando no curso de Letras Português/Espanhol pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Bolsista no Programa de Iniciação à Docência (PIBID) ofertado pela CAPES. Palestrante e monitor na *I Semana de Estudios Hispánicos* na UERJ. Atua como Estagiário na Escola Municipal Ary Barroso pelo Projeto Reforço Escolar, ofertado pela

Prefeitura do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: lucaseloy1999@gmail.com

**Wesley Henrique da Silva Ramos**

Graduando no curso de Letras Português/Espanhol pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Bolsista no Programa de Iniciação à Docência (PIBID) ofertado pela CAPES. Palestrante na *I Semana de Estudios Hispánicos* na UERJ. E-mail: henriquewesley0123@gmail.com

**Fernanda Souza dos Santos**

Graduanda do curso de Letras – Português/Espanhol na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Bolsista CEPUERJ vinculada ao Projeto Núcleo Pío Baroja. E-mail: fernandasantos.fss@gmail.com

**Kalebe Feitosa Soares**

Graduando do curso de Letras – Português/Espanhol na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Bolsista EIC (Estágio Interno Complementar) na Revista Desenvolvimento & Civilização, UERJ. E-mail: kalebe.soares00@gmail.com

**Phelipe de Lima Cerdeira**

Professor Adjunto de Espanhol e Literaturas Hispânicas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Departamento de Letras Neolatinas, Instituto de Letras. Doutor em Letras – Estudos Literários pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), com temporada sanduíche na Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Também pela UFPR, é Mestre em Letras e Licenciado em Letras – Espanhol. Pós-doutorado em Literatura Comparada pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Como pesquisador, participa de grupos de pesquisa no Brasil e na Argentina, concentrando a sua produção bibliográfica nas áreas de ficção histórica e ensino de literatura. Bolsista Prociência e Prodociência UERJ. E-mail: phelipecerdeira@gmail.com



## **Del Carmen Daher**

Professora Associada IV, da Universidade Federal Fluminense (UFF), lotada junto ao Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas, do Instituto de Letras e Pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq. Doutora em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas (Puc-SP, 2000), realizou estágios pós-doutorais em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ, 2017-2018), Linguística Aplicada (Université de Paris XII - Val de Marne, CNPq, 2007) e Linguística e Língua Portuguesa (Unesp-Araraquara, 2006). Possui mestrado em Letras - Línguas Neolatinas (1987) e graduações em Letras Português e respectivas literaturas (UFRJ, 1980) e em Letras Português-Espanhol (UFRJ, 1989). Atua na licenciatura de Letras Português-Espanhol e no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, junto à Linha de pesquisa "Teorias do texto, discurso e tradução". É pesquisadora líder do Grupo de Pesquisa "Práticas de linguagem, trabalho e formação de docente" (UFF, CNPq, desde 2010) e participante dos grupos "Estudos em discurso e subjetividade" (UERJ, 2023) e "Núcleo Interdisciplinar de Formação de Professores de Espanhol-NIFPE" (UFF, CNPq 2022). É, ainda, membro do Grupo de Trabalho "Discurso, trabalho e ética" (Anpoll, 2019, ex Linguagem, enunciação e trabalho, 2006-2019). Desenvolve pesquisas e publica nas áreas da Linguística Aplicada e da Análise do Discurso, tendo como principais interesses a formação de professores, o trabalho docente e as políticas educacionais públicas. É professora aposentada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde atuou em diferentes frentes: pesquisadora do Programa Prociência (UERJ.FAPERJ, 1999-2009); professora do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Letras, na área de Linguística (2000-2009) e do Programa de Pós-Graduação lato sensu em Língua Espanhola (1993-2009); na licenciatura em Letras: Português-Espanhol (1991-2009), assim como coordenou diversos projetos e programas. E-mail: del\_daher@id.uff.br

### **Carolina Gomes da Silva**

Possui doutorado (2019) e mestrado (2014) em Letras Neolatinas (Estudos Linguísticos em Língua Espanhola) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. É professora do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas e do Programa de Pós-graduação em Linguística, ambos da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), onde desenvolve projetos de pesquisa, ensino e extensão com foco nos seguintes temas: prosódia, fonética e fonologia e ensino de oralidade de espanhol como língua estrangeira. Também coordena o Grupo de Pesquisa "Prosódia, Variação e Ensino" (CNPq). E-mail: carolinagsufpb@gmail.com

### **Ana Berenice Peres Martorelli**

Possui Doutorado em Linguística pela UNED (Madri – Espanha) e Mestrado em Letras - Linguística Aplicada pela UFPB e Especialização em Língua Inglesa pela UFPB. É professora da Universidade Federal da Paraíba - Brasil, do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas. Suas linhas de pesquisa e ensino são Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras, formação de professores e internacionalização universitária. Possui publicação de vários artigos em revistas, livros e anais de eventos nacionais e internacionais. Atualmente é Diretora de Relações Interinstitucionais da Agência de Cooperação Internacional da UFPB. E-mail: anaberenice.ufpb@gmail.com

### **Joyce Palha Colaça**

Doutora em Estudos de Linguagem, mestra em Letras e graduada em Letras Português/ Espanhol pela UFF. Integra o Laboratório Arquivos do Sujeito (UFF) e os grupos de pesquisa Diálogos Interculturais e Linguísticos, Transversal e Linguagem, Enunciação e Discurso para o ensino de Língua Portuguesa. É professora associada de Língua Espanhola na UFS, onde integra o Programa Idioma sem Fronteiras de Espanhol e coordena o núcleo de Espanhol do PIBID e do Exame de Proficiência em Língua Estrangeira e é representante da área de Linguística, Letras e Artes

na COMPQ/UFS. Atuou como coordenadora dos cursos de Letras Espanhol e Português-Espanhol da UFS e da Especialização em Multiletramentos na Educação Linguística e Literária em Espanhol (2018-2019). Foi membro da diretoria da ABH (2016-2018) como 1ª tesoureira. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Análise de Discurso, História das Ideias Linguísticas, Linguística Aplicada e Estudos da Tradução. E-mail: joy.palha@gmail.com

### **Diosnaya Fontes Ávila**

Graduanda de Letras Espanhol pela Universidade Federal de Sergipe. Atuou no Subprojeto “Discursos, Multiletramentos e educação linguística em espanhol” (2020-2021), vinculado ao Programa Licenciandos na Escola (PROLICE). E-mail: dios\_nay@hotmail.com.

### **Jair Siqueira dos Santos Filho**

Graduando em Letras-Espanhol pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) e em Gestão Hospitalar pela Estácio. Atua como bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no Programa Residência Pedagógica (2022-atual) e como estagiário do Museu da Gente Sergipana Governador Marcelo Déda desde fevereiro de 2023. Atuou no Programa Licenciandos na Escola (PROLICE), no subprojeto “Discursos, multiletramentos e educação linguística em espanhol” (2020-2022), em que participou também da escrita do “Livro de Experiências PROLICE 2º ciclo”, 2023. E-mail: jair2323siqueira@gmail.com

### **Jessica Rocha Oliveira**

Graduada em Letras Português/Espanhol pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Participou do projeto de apoio pedagógico denominado “Formação em línguas adicionais: Foco na leitura e escrita acadêmica” (2019 - 2020). Atuou como bolsista do Programa Licenciandos na Escola – PROLICE (2020 - 2022) do núcleo de Língua Espanhola. Além disso, participou como voluntária do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à

Docência – PIBID (2020 - 2022) também do núcleo de Língua Espanhola, e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC (2021-2022). Participou como voluntária do projeto de extensão denominado “Ensino da Argumentação na Escola” (2022-2023) e, por fim, participou do Programa Residência Pedagógica do núcleo de Língua Portuguesa (2022-2023). E-mail: jessicarocha5000@gmail.com.

### **Juliana Battisti**

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria; especialista em Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira pela Universidad de la República, Uruguai; mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e licenciada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, Língua Espanhola e suas respectivas literaturas pela mesma universidade. É professora com dedicação exclusiva no Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Campus Restinga, ministrando disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Literaturas nos cursos de Ensino Médio Integrado, no curso subsequente de Turismo e na Educação de Jovens e Adultos. Também leciona as disciplinas de Prática Supervisionada em Língua Espanhola e Metodologia de Ensino de Língua Espanhola na Licenciatura em Letras Português e Espanhol. Atualmente, pesquisa temas relacionados à divisão sexual do trabalho, ensino de espanhol a partir de uma perspectiva latino-americanista, Linguística Sistêmico-funcional e ensino de línguas, Teoria do Código de Legitimação e letramentos sociais. Outros temas de interesse incluem: educação no campo, metodologias de ensino de línguas e projetos de trabalho. E-mail: juliana.battisti@restinga.ifrs.edu.br

### **Michele Mafessoni de Almeida**

Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), no Departamento de Letras Neolatinas - Setor de Espanhol. Nessa instituição, atua na educação superior como docente do

curso de Letras. Obteve seu mestrado (2016) e doutorado (2021) em Estudos Linguísticos, com ênfase em metodologias de ensino de línguas adicionais, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Ao longo de seus quinze anos de carreira docente, trabalhou como professora de língua espanhola na educação básica, tanto na rede municipal quanto na privada (2013 a 2018), em cursos pré-vestibulares (2011 a 2018), em cursos livres de idiomas (2011 a 2016) e na rede federal de ensino técnico e tecnológico (2019 a 2024). Atualmente, suas áreas de pesquisa são: o ensino de espanhol a partir de uma perspectiva decolonial, a formação de professores de língua espanhola e metodologias de ensino de línguas adicionais. Também se interessa por estudar: Linguística Sistêmico-funcional e ensino de línguas, letramento acadêmico, pedagogia crítica e ensino por projetos. E-mail: mmafessionalmeida@gmail.com

### **Ana Karla Canarinos**

Professora de Literatura Brasileira na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutora em Teoria Literária pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com estágio na Sorbonne Université, e mestre em Études Lusophones pela Université Lumière Lyon 2. Desenvolve pesquisa na área de teoria literária e crítica literária brasileira e coordena o projeto Regionalismo e ensino de literatura brasileira. E-mail: anakarla.canarinos@gmail.com

### **Wagner Monteiro**

Professor de língua espanhola, literatura hispânica e tradução na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pós-doutor em Literatura espanhola e tradução pela Universidade de São Paulo (USP), concluiu seu doutorado em Letras na UFPR. Foi professor visitante na Universidad Complutense de Madrid, sob a supervisão de Javier Huerta Calvo, e é autor de diversas traduções de textos do século XVII e do XIX, com destaque para a edição comentada de *El arte nuevo de hacer comedias en este tiempo*, de Lope de Vega

(Editora UFPR, 2022) e de *Aventuras, inventos e mistificações de Silvestre Paradox* (Editora 7Letras, 2023). Entre suas obras teóricas, destaca-se a publicação de *Introducción a la teoría poética del Siglo de Oro español* (Editora Appris, 2019). E-mail: wagner.hispanista@gmail.com

### **Doris Cristina Vicente da Silva Matos**

Doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Mestre em Letras pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Especialista em Língua Espanhola Instrumental para Leitura pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Graduada em Letras (Português/ Espanhol) pela Universidade Federal Fluminense. Professora Associada do Departamento de Letras Estrangeiras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (PPGL/UFS). É presidenta da Associação de Linguística Aplicada do Brasil - ALAB - (gestão 2023-2025 Pluralizar e Democratizar) e foi presidenta da Associação Brasileira de Hispanistas - ABH - (gestão 2016-2018). É representante de Sergipe no Movimento #FicaEspanholBrasil e participa da Comissão pela permanência da disciplina Língua Espanhola no currículo escolar sergipano (Fica Espanhol/SE). Lidera o Grupo de Pesquisa DInterLin: Diálogos Interculturais e Linguísticos (UFS) e integra o GT Transculturalidade, Linguagem e Educação da ANPOLL. Desenvolve pesquisas e orienta dissertações/teses na área de Linguística Aplicada, focando em questões de língua/linguagem, formação de professores, currículo, materiais didáticos, decolonialidade e interculturalidade. E-mail: doris@academico.ufs.br

### **Jakelliny Almeida Santos**

Mestranda em Letras - Linha de Pesquisa em Linguística Aplicada - pelo Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (PPGL/UFS) e graduada em Letras Português-Espanhol pela mesma instituição. Integra o Grupo de Pesquisa

DInterLin: Diálogos Interculturais e Linguísticos da UFS. E-mail: jakellinyalmeida@hotmail.com

**João Paulo Santos Andrade**

Mestrando em Letras - Linha de Pesquisa em Linguística Aplicada - pelo Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (PPGL/UFS) e graduado em Letras Espanhol e Geografia Bacharelado pela mesma instituição. Integra o Grupo de Pesquisa DInterLin: Diálogos Interculturais e Linguísticos da UFS. E-mail: jpandradde@academico.ufs.br

**Keren Betsabe González Rodríguez**

Possui graduação em Letras Português/Espanhol pela Universidade Federal Fluminense (2009), graduação em Direito pela Universidade Federal Fluminense (2019), mestrado em Estudos de Literatura pela Universidade Federal Fluminense (2012) e doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (2022). Atua como professora de Língua Espanhola nos cursos de graduação em Letras, em Direito e em Relações Internacionais, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Na mesma universidade, coordena o projeto de extensão MACONDO UERJIANO: núcleo de educação intercultural e de integração latino-americana. Além disso, integra o projeto de extensão LICOM-PLA, no qual coordena os cursos de espanhol com fins acadêmicos I e II, bem como o curso de tradução de espanhol I. Também integra dois grupos de pesquisa - Gramática de Construções e Interfaces Linguísticas (GCIL) e Laboratório Intercultural (LabInter). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, em Estudos da Literatura e em Estudos da Linguagem. Áreas de interesse: Literatura hispano-americana; Linguística; Letramento Literário; Prática Docente em Colégios e Universidades Públicas; Educação Intercultural; Ensino e Aprendizado da Língua Espanhola no Brasil; Linguística Cognitiva; Linguística Funcional, Linguística Textual; Gramática de Construções Baseada no Uso; Ensino e

Aprendizado da Língua Espanhola no Brasil; Movimentos Migratórios; Processo de Refúgio e Direitos Humanos. E-mail: kerenbgr.uerj@gmail.com

### **Luiza de Freitas dos Santos**

Licenciada em Português/Espanhol/Literaturas (UFRRJ, 2023). Tem interesse nas áreas de formação de professores e de tradução. Também se dedica aos estudos sobre ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira, com ênfase na Língua Espanhola. Desenvolve seus trabalhos sob o viés do interculturalismo crítico e da decolonialidade. E-mail: luizafrs15@gmail.com.

### **Viviane Conceição Antunes**

Bacharel e Licenciada em Português-Literaturas e em Português-Espanhol (UFRJ 1997; 2000), Mestre em Letras (UERJ, 2002), Doutora em Letras Neolatinas (UFRJ, Opção Espanhol, 2009), Graduada de Psicologia (Unigranrio, desde 2020). É professora de Língua Espanhola da UFRRJ e se dedica aos Estudos Sintáticos, principalmente no que concerne ao uso pronominal, bem como à sua relevância para a competência tradutória. Desenvolve seus trabalhos sob o viés do interculturalismo crítico, da decolonialidade, do afrohispanismo e da luta antirracista. E-mail: vivianecantunes.ufrj@gmail.com; vivianecantunes@ufrj.br

### **Victoria Danka Lima das Graças**

Licenciada em letras Português-espanhol pela UFRJ, atua no ensino de ELE e na área de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e produção de material didático adaptado. Membro do Projeto de Extensão Letras Inclusiva (ProLInc) UFRJ. E-mail: d\_victoria@letras.ufrj.br

### **Flavia Ferreira dos Santos**

Professora Associada da UFRJ, com doutorado e mestrado em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente trabalha com ensino de ELE, educação especial na



perspectiva da educação inclusiva e produção de material didático adaptado através do Projeto de Extensão Letras Inclusiva (ProLInc). E-mail: flavia.santos@letras.ufrj.br

### **Soraya Pérez**

Graduada em Filologia Alemã pela Universidad Complutense de Madrid, possui um mestrado em Tradução pela ISTRAD e também em Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira pela Universidad Europea Miguel de Cervantes e ELE Internacional. Desde 2008, combina o ensino da língua alemã para falantes de espanhol com o ensino de espanhol para estrangeiros. Atuou em diversos países como Alemanha e Indonésia, bem como em diferentes níveis educacionais. O Goethe Institut, a Volkshochschule e as Escolas Oficiais de Línguas na Espanha são algumas das instituições onde desenvolveu a sua atividade docente. Atualmente, ocupa o cargo de leitora de espanhol do MAEC-AECID na Universidade Federal do Rio de Janeiro e é examinadora DELE no Instituto Cervantes. Paralelamente, está concluindo sua tese de doutoramento em fraseologia contrastiva do par alemão-espanhol na Universidad de Salamanca, onde foi professora associada na Faculdade de Línguas Modernas. E-mail: psorayaf@gmail.com

### **Alice Moraes Rego de Souza**

Doutora em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense, Mestre em Letras - Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2013), Licenciada em Letras – Português/Espanhol) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2010). Professora Adjunta de Língua Espanhola no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ), atuando na Educação Básica e na Licenciatura em Letras Português-Espanhol. É docente colaboradora nos cursos de Pós-Graduação Lato Sensu em Práticas, Linguagens e Ensino na Educação Básica (Cefet/RJ - Petrópolis) e em Relações Étnico-Raciais e Educação (Cefet/RJ - Maracanã). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Espanhola, atuando

principalmente em Análise do Discurso, formação de professores, Linguística Aplicada e ensino de língua estrangeira. E-mail: alimoraes87@gmail.com

### **Luciana de Mesquita Silva**

Doutora em Letras - Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2015), Mestre em Letras - Teoria da Literatura pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2007), Bacharel em Letras - Tradução pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2005), Licenciada em Letras - Língua Inglesa e Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2004/2003). Professora de Língua Inglesa e Língua Portuguesa do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ), com atuação no Bacharelado em Turismo (Campus Petrópolis), nos cursos de Pós-Graduação Lato Sensu em Práticas, Linguagens e Ensino na Educação Básica (Campus Petrópolis) e Relações Étnico-Raciais e Educação (Campus Maracanã) e no Mestrado em Relações Étnico-Raciais (Campus Maracanã). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em campos como os Estudos da Tradução, os Estudos Literários e os Estudos Culturais, principalmente no que diz respeito a questões relativas à diáspora africana, além do Ensino de Língua Inglesa. E-mail: luciana.silva@cefet-rj.br

### **Fabio Sampaio de Almeida**

Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2014), Mestre em Letras – Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2008), Bacharel e Licenciado em Letras – Português/Espanhol pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2008). Professor de Língua Espanhola e Língua Portuguesa do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ), com atuação no Bacharelado em Turismo (Campus Petrópolis), nos cursos de Pós-Graduação Lato Sensu em Práticas, Linguagens e Ensino na Educação Básica (Campus Petrópolis) e Relações Étnico-Raciais e Educação (Campus

Maracanã) e no Mestrado em Relações Étnico-Raciais (Campus Maracanã) e Mestrado Profissional em Filosofia e Ensino (Campus Maracanã). Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Análise do Discurso, atuando principalmente em discursos midiáticos e produção de subjetividade, discurso, identidades e relações étnico-raciais e gêneros do discurso e ensino de língua estrangeira. E-mail: fabio.almeida@cefet-rj.br

### **Moisés Llopis i Alarcón**

Doutor em Filologia pela Universitat de València (Espanha), com período de estadia internacional na Pontifícia Universidad Católica de Chile. Mestre em Assessoria Linguística e Cultura Literária e em Educação Secundária pela Universitat de València. Licenciado em Filologia Catalã pela Universitat de València. Desde 2015, é professor de catalão como língua estrangeira na Universidad de Chile e na Pontifícia Universidad Católica de Chile. Na Universidad de Chile, além disso, ministra aulas de espanhol como segunda língua, de teoria e prática da tradução para as licenciaturas em Linguística e Literatura Inglesa e Hispânica. Também é professor da disciplina de ensino de espanhol como segunda língua e língua estrangeira e membro do comitê acadêmico do Mestrado em Linguística da Universidad de Chile, além de professor de Didática, Design e Adaptação de Materiais e Metodologia no Diploma de Extensão em Metodologias para o ensino de espanhol como segunda língua da Universidad de Chile. É coordenador dos idiomas modernos na Faculdade de Filosofia e Humanidades da Universidad de Chile e, como membro da Área de Espanhol para Estrangeiros desta universidade, tem trabalhado com o Ministério da Educação Chileno na elaboração de políticas linguísticas e ações específicas relacionadas ao ensino de espanhol para estudantes de nacionalidade haitiana no Chile. E-mail: moisesllopis@uchile.cl

### **Alejandra Josiowicz**

Professora Adjunta no Departamento de Letras Neolatinas (LNEO) do Instituto de Letras (ILE) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora efetiva no Programa de Pós-graduação em Letras (área de Linguística) do ILE/UERJ. Seu projeto “Observatório Das Mulheres Latino-Americanas No Twitter” tem financiamento APQ1 da FAPERJ, Bolsa Prociência (UERJ-FAPERJ) 2021-2024 e Jovem Cientista do Nosso Estado (FAPERJ). E-mail: alejandra.josiowicz@gmail.com

### **Gabrielle de Oliveira Sá**

Graduanda em Letras (Português/Espanhol e Literaturas) na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e bolsista integrante do projeto de pesquisa Observatório das intelectuais mulheres hispano-americanas em plataformas digitais da UERJ, no qual desenvolve a pesquisa sobre discursos digitais em torno de Alejandra Pizarnik no Twitter. E-mail: sa.gabioliveira@gmail.com

### **Leandro Bolivar**

É escritor, bolsista do CNPq, doutorando em Letras Neolatinas pela UFRJ, com estágio doutoral na Universidad Complutense de Madrid financiado pela CAPES, e Prof. Substituto da UFRJ. É mestre em Educação em Tecnologias Digitais pela Universidade de Lisboa. Possui MBA em Gestão Escolar pela USP/Esalq e MBA em Edição de Didáticos e Sistemas de Ensino pela Casa Educação-SP. Possui especialização em Planejamento, Implementação e Gestão de EaD pela UFF, em Práticas docentes no ensino de Língua Espanhola pela UVA e em Língua Portuguesa pela UERJ. Possui graduação em Letras: Português/ Espanhol pela UniverCidade. Tem ampla experiência tanto na Educação Básica, quanto na Superior, e em gestão de equipes. Atuou no Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica e Psicopedagogia Escolar do Exército Brasileiro. Foi Professor Substituto de Linguística e Literatura da UERJ e docente convidado do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Língua Espanhola na

Central Universitária de Língua e Tradução da Universidade Estácio de Sá. Atualmente, além de fazer parte de bancas de concursos, realizar palestras e comunicações em eventos acadêmicos, é apresentador do canal Divã Científico no YouTube. Atua principalmente nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de línguas, formação de professores, linguística aplicada e tecnologias digitais de informação e comunicação. E-mail: leandro.gomes.dias.bolivar@letras.ufrj.br

### **Thais dos Santos Andrade Pinho**

Graduanda do curso de Letras (português/espanhol) na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Foi bolsista de iniciação científica PIBIC (2020- 2022) em um projeto sobre metodologias de ensino de Língua Portuguesa, no qual ganhou menção honrosa pela pesquisa desenvolvida e, em 2023, recebeu o prêmio Lélia Gonzalez pelo trabalho desenvolvido no sub-projeto de Língua Portuguesa Residência Pedagógica, sob coordenação do Prof. Dr. Jefferson Evaristo. Atualmente é membro assistente do corpo editorial da Revista de Comunicação Dialógica (RCD). E-mail: thaispinho1798@gmail.com

### **Rodrigo Campos**

Professor Adjunto do Instituto de Letras (Departamento de Letras Neolatinas - Setor de Espanhol) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Vice-Diretor do Instituto de Letras (2024-2027). Foi coordenador do Setor de Espanhol (2021/2022) e coordenador do curso de Espanhol durante 1 ano. É coordenador geral do Projeto de Extensão Oficinas On-line de Línguas Adicionais para Crianças (LICOMzinho). Doutor e Mestre em Letras (Linguística) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Possui bacharelado e licenciatura em Letras: Português/ Espanhol pela mesma instituição. Pesquisa questões relacionadas à formação de professores de línguas adicionais (LA), livro didático de LA, análise e elaboração de materiais didáticos de LA, ensino de LA para crianças e Análise do Discurso de

orientação enunciativa. É bolsista do Programa Prodocência (UERJ).  
E-mail: rodrigocampos.rsc@gmail.com

**Camila de Lima Gervaz**

Professora Substituta na Universidade de São Paulo (USP) e Facilitadora de ensino-aprendizagem em disciplinas dos cursos de graduação à distância da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP). Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-americana da USP, onde também obteve seu mestrado. Possui graduação em Letras: Português e Espanhol, pela mesma universidade. Cursa atualmente uma especialização em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela PUCRS e em Formação didático-pedagógica para o ensino a distância pela UNIVESP. Filiada à Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), à Associação Brasileira de Hispanistas (ABH) e à Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo (APEESP), participa do grupo de pesquisas "Linguagem, Educação e Virtualidade" na USP. E-mail: cdlgervaz@gmail.com



## ÍNDICE REMISSIVO

Aprendizagem de espanhol – 20; 22; 43; 327; 339

Decolonial – 18; 22; 139; 146; 147; 149; 150; 151; 156; 157; 159; 162;  
165; 170; 175; 181; 191; 192; 204; 267; 271; 301; 304; 321

Ensino Superior – 26; 27; 36; 41; 66; 97; 195; 198; 223; 239; 240; 332;  
339; 345; 347; 363; 365; 369; 37

Letramento – 37; 47; 49; 55; 60; 87; 98; 136; 148; 304; 318; 323; 333;  
334; 340; 369; 376

Material Didático – 50; 104; 113; 152; 199; 229; 346; 348; 377; 407

Tecnologias – 60; 104; 224; 239; 322; 325; 326; 327; 329; 331; 333; 336;  
339; 340; 376

Trabalho Docente – 37; 39; 40; 65; 72; 110; 256



"Espanhol no Ensino Superior: práticas pedagógicas e reflexões docentes" reúne uma coletânea de experiências que evidenciam a complexidade e a diversidade da formação em língua espanhola no contexto brasileiro. Este livro busca inspirar educadores do Ensino Superior a refletirem sobre suas práticas pedagógicas, a explorarem novas abordagens de ensino e a valorizarem a diversidade cultural e linguística em suas salas de aula. Os capítulos aqui apresentados oferecem não apenas relatos de práticas bem-sucedidas, mas também reflexões teóricas que ressaltam a importância de uma educação crítica e transformadora. Esperamos que este livro contribua para a formação de professores comprometidos com uma educação inclusiva e de qualidade, fortalecendo o ensino de espanhol e ampliando horizontes para todos os envolvidos no processo educativo.

