

LINGÜÍSTICA APLICADA E HISPANISMO

Antonio Ferreira da Silva Júnior
(Organizador)



Linguística Aplicada e Hispanismo

Laboratório Interdisciplinar Latino-Americano/ CNPq
Universidade Federal do Rio de Janeiro

**Antonio Ferreira da Silva Júnior
(Organizador)**

Linguística Aplicada e Hispanismo

Laboratório Interdisciplinar Latino-Americano/ CNPq
Universidade Federal do Rio de Janeiro

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 do autor.

Antonio Ferreira da Silva Júnior [Org.]

Linguística Aplicada e Hispanismo. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 263 p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-5869-798-5 [Digital]
978-65-5869-814-2 [Impresso]

DOI: 10.51795/9786558697985

1. Linguística Aplicada. 2. Políticas linguísticas. 3. Hispanismo. 4. Representação cultural hispânica. 5. Estudos hispânicos. I. Título.

CDD – 410

Capa: Petricor Design

Imagens da capa: Ana Lucia Castro, Antonio Ferreira da Silva Júnior, Julia da Rocha Barretto e Paulo Henrique Barbosa de Andrade

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

Diagramação: Joseildo Henrique Conceição

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

Conselho Científico 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); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

Sumário

Prefácio	9
Doris Cristina Vicente da Silva Matos	
Apresentação	13
Antonio Ferreira da Silva Júnior	
Capítulo 1	15
Discursos sobre ensino crítico de língua inglesa e sua contribuição para a área dos estudos hispânicos	
Antonio Ferreira da Silva Júnior	
Capítulo 2	31
Políticas Linguísticas e a formação do professor de espanhol	
Jean Carlos da Silva Gomes	
Capítulo 3	61
Linguística Aplicada no contexto universitário atual: o cenário do espanhol no CLAC/UFRJ	
Déborah Cristina Pereira de Souza	
Capítulo 4	85
Representação das identidades culturais hispânicas no currículo de Letras/espanhol – (re)configurando narrativas hegemônicas	
Julia da Rocha Barretto	

- 111 **Capítulo 5**
Material didático e as vozes dos aprendizes: uma análise dos cadernos pedagógicos de língua espanhola da Rede Municipal do Rio de Janeiro
Cristiane Regina de Paula de Oliveira
- 137 **Capítulo 6**
Narrativas sobre o espanhol no Colégio de Aplicação da UFRJ
Maria Julia Nascimento Sousa Ramos
- 161 **Capítulo 7**
Multiletramentos e educação linguística em espanhol: um mapeamento das produções nos programas nacionais de Linguística Aplicada
Juliana Pereira Guimarães
- 183 **Capítulo 8**
A Identidade Bilíngue no contexto da SMERJ
Andréa Conceição Braga Antunes
- 197 **Capítulo 9**
A literatura em sala e professores em formação e recém egressos: como é e como se tece essa relação?
Eduarda Vaz Guimarães
- 223 **Capítulo 10**
BNC-Formação: novos desafios para o docente de língua espanhola
Rachel Ribeiro Couto Rodrigues

Capítulo 11	235
Reflexões e análise sobre a formação docente do curso de licenciatura em Letras: Português-Espanhol do IFSP	
Leandro Gomes Dias Bolivar	
Organizador	257
As autoras e os autores	259

PREFÁCIO

Recebi com muita alegria e honra o convite para prefaciar a obra 'Linguística Aplicada e Hispanismo', organizada pelo Prof. Dr. Antonio Ferreira da Silva Júnior, por quem tenho grande admiração, e é fruto das discussões gestadas na disciplina Linguística Aplicada e Estudos Hispânicos do Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no primeiro semestre de 2020. A obra conta com onze capítulos, que nos permitem um panorama de temas de interesse contemporâneo da área da Linguística Aplicada e, em especial, ao hispanismo brasileiro.

Pesquisas anteriores (SOTO, 2004; PARAQUETT, 2012; MATOS, 2013; PARAQUETT, SILVA JUNIOR, 2019; SILVA JÚNIOR, 2020) levantaram e analisaram dados sobre os estudos hispânicos em publicações e na produção científica no âmbito da Pós-graduação brasileira, além de relacionar à área da Linguística Aplicada e alguns caminhos puderam ser trilhados sobre nossa história. Paraquett, por exemplo, (2012, p. 230) apontou sobre a nossa ausência em publicações da área da LA, dizendo que "nenhum de nós saiu naquela foto", mas aqui nesta obra vemos uma foto com diversos pesquisadores que se dedicam à Linguística Aplicada (LA) em sua vertente atual.

Em uma publicação anterior (MATOS, 2013), também apontei que nós ainda precisávamos ganhar mais espaço nas pesquisas e publicações em LA, mostrando para a academia o muito que temos feito, não somente por questões geopolíticas, mas profissionais, culturais e sociais. Ocupar espaços no cenário das pesquisas brasileiras é também uma forma de diálogo com as demais línguas que se ensinam e circulam em nosso país, contribuindo para a pluralidade linguística e a criação de espaços de resistência.

Assim, vejo com muita positividade e avanço o desenvolvimento de pesquisas voltadas ao espanhol na área da LA, como as apresentadas neste livro, que conta com resultados de investigações, experiências e reflexões sobre os estudos hispânicos em nosso país. Muitas temáticas são abordadas, dentre elas: *Políticas Linguísticas; Formação Docente; Identidades Culturais; Identidade Bilíngue; Representação; Currículo; Materiais Didáticos; Multiletramentos e Educação Linguística; Literatura*. Ao folhear o livro, podemos passear por alguns temas que já possuem um caminho sólido nas pesquisas em LA e outros que se destacam nas últimas décadas. Assim, a obra tece uma diversidade de temáticas, ao tempo em que nos atualiza sobre alguns dos interesses atuais de nossa área.

Destaco que os capítulos se pautam em uma agenda de Linguística Aplicada que parte, também, da preocupação com as vozes do sul, promovendo um espaço de escuta, não de objetos de estudo, mas de agentes e produtores de conhecimento que antes não eram ouvidos, de maneira a romper processos de colonialidades. É o que podemos perceber em vários dos capítulos que trazem uma LA da desaprendizagem, crítica e suleada. E pergunto: O quê precisamos desaprender para poder sulear nossa perspectiva dos estudos da linguagem? Os capítulos nos ajudam a pensar em caminhos para essa agenda crítica e não mais se curve às epistemes norteadas, subvertendo os lócus epistêmicos de produção de conhecimento e visibilizando epistemologias e ontologias outras.

Dentro desse contexto, esse livro é de relevância por trazer textos de estudantes de mestrado e doutorado, pesquisadores hispanistas e que dão maior visibilidade à nossa área, dentro da LA. É importante o espaço que o Prof. Antonio cria para que possamos dialogar com suas pesquisas no atual contexto em que vivemos. Não posso deixar de mencionar que passamos por uma pandemia de COVID-19, que deixou muitas sequelas e nesse momento precisamos tomar fôlego para seguir nossas pesquisas e divulgar o que temos produzido, como forma de resistência, tão

necessária em nossos tempos de incertezas. É uma maneira de construir alternativas e caminhos outros para a produção de conhecimentos que se ressignificam em nossas práxis.

Nesse sentido, destaco o papel das Associações e Programas de Pós-graduação no fomento e divulgação de pesquisas em seus espaços de discussão, como temos nessa obra. Pensar o caráter político de nossas pesquisas, é também divulgá-las, ampliando o escopo e o espaço das diversas línguas dentro da LA, colocando o plurilinguismo em destaque no nosso contexto latino-americano, em especial, o espanhol.

Quando menciono o plurilinguismo, é importante pontuar que as atuais políticas educacionais e linguísticas de nosso país sofreram um retrocesso. Pensando no caso específico do espanhol, a Lei 13.415/2017 nos trouxe um cenário de crise, revogando a Lei 11.161/2005, conhecida como a Lei do Espanhol e determinando que os currículos do Ensino Médio incluam obrigatoriamente o inglês e, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol. No Ensino Fundamental, é determinado que, a partir do sexto ano, deve ser ofertada apenas a língua inglesa.

É evidente que diversos contextos de nosso país não são considerados, como as zonas de fronteira, contato entre línguas, as práticas translíngues, nas quais o espanhol está presente. E não somente o espanhol, mas diversas outras línguas, como as decorrentes dos processos migratórios e as de povos originários de nosso continente. As pesquisas em LA podem contribuir com essas questões, auxiliando a compreender as práticas sociais e políticas como inseparáveis, destacando o papel da linguagem em seus diversos imbricamentos. Nesse sentido, a LA vem mostrando, há alguns anos, sua mudança de paradigmas de pesquisa para além do que ocorre no contexto escolar, expandindo seus interesses para outras esferas em que a linguagem tem papel central.

Para finalizar, lanço o meu olhar para os próximos anos que estão por vir, desejando que cada vez mais pesquisas preocupadas com sua relevância social possam ser desenvolvidas na área de

Linguística Aplicada no Programa de Letras Neolatinas da UFRJ e nos demais Programas de nosso país. Que continuemos partindo de epistemologias que entendam a linguagem como central em nossas práticas sociais e que cada vez mais os estudos hispânicos se fortaleçam, divulgando uma agenda de Linguística Aplicada atenta às especificidades de nosso contexto latino-americano. Estamos na foto e sairemos cada vez mais.

Profa. Dra. Doris Cristina Vicente da Silva Matos
Universidade Federal de Sergipe

Referências

MATOS, D. C. V. S. A linguística aplicada no Brasil e as pesquisas em língua espanhola. **Revista Inventário** (Universidade Federal da Bahia. Online), v. 1, p. 1-11, 2013.

PARAQUETT, M. A língua espanhola e a linguística Aplicada no Brasil. **Revista Abehache**. São Paulo: ABH, v. 1, n. 2, p. 225-239, 2012.

PARAQUETT, M.; SILVA JUNIOR, A. C. O cenário escolar e acadêmico do Brasil antes e depois da "Lei do Espanhol". **Revista Abehache**, n. 15, p. 69-86, 2019.

SILVA JÚNIOR, A.F. Relações e avanços entre a Linguística Aplicada e o hispanismo no Brasil. **Raído**, Dourados, v. 14, n. 36, p. 310-333, dez. 2020.

SOTO, U. Strictu Sensu: regularidades e dispersão na pesquisa em língua espanhola. In: PARAQUETT, M.; TROUCHE, A. (orgs). **Formas & Linguagens**. Tecendo o Hispanismo no Brasil. Rio de Janeiro: CCLS, 2004, p. 155-178.

APRESENTAÇÃO

No primeiro semestre de 2020, tive o prazer de oferecer a disciplina “Linguística Aplicada e os estudos hispânicos” no Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e apresentar a Linguística Aplicada para os jovens mestrandos e doutorandos inscritos no curso. Para muitos a disciplina representou o primeiro contato com essa área científica e a possibilidade de repensar muitas das epistemologias construídas até aquele momento.

Tivemos um único encontro presencial de apresentação da ementa e dos participantes do curso. Naquele momento já tinha sinalizado a vontade de organizar uma obra coletiva com os resultados dos trabalhos de pesquisas do grupo. Só não imaginávamos que seríamos interpelados logo após a primeira semana de aulas por uma severa pandemia e que esse fato modificaria nossas interações e a convivência em sociedade. A pandemia de Covid-19 nos deixou mais temerosos, fragilizados e sensíveis pelas rápidas mudanças nas relações pessoais e humanas. Na verdade, agora em março de 2022, ainda enfrentamos seus vestígios. Por outro lado, no decorrer do curso, ganhamos força a cada sexta-feira durante os meses em que o grupo compartilhou leituras e dúvidas. Nesse percurso, os textos nos apontavam novos caminhos para repensar nossas vidas em um momento posterior ao caos sanitário instaurado.

O formato remoto da disciplina não prejudicou em nada a construção e o amadurecimento de laços teóricos e pessoais. Este livro é a prova materializada em palavras de como fomos atravessados pelas discussões e interlocuções teóricas do curso. De certa forma, a Linguística Aplicada era um alento e um remédio que nos aquecia e dava ânimo para seguir com nossos sonhos e projetos acadêmicos. Conseguimos! Chegamos ao final

da disciplina com muitas e novas reflexões e algumas se apresentam nesta coletânea disponível aos leitores.

Linguística Aplicada e Hispanismo é uma obra que reúne aspectos teóricos e práticos do ensino e da formação de professores de Espanhol pelas distintas lentes da Linguística Aplicada. A coletânea busca contribuir para exemplificar como o hispanismo brasileiro desenvolve suas pesquisas e pode se aproximar ainda mais dos interesses desse campo científico. Espero que o livro provoque e encoraje novos pesquisadores ao contato com a Linguística Aplicada, colaborando para o crescimento das investigações na área dos estudos hispânicos. Também desejo que a obra chegue aos estudantes dos cursos de Licenciatura em Espanhol como uma primeira leitura para sua proximidade ao diversificado universo da Linguística Aplicada.

Agradeço à profa. Dra. Doris Matos, quem muito nos inspirou com seus textos no decorrer do curso, pelo prefácio e aos alunos-colegas-pesquisadores que vivenciaram a disciplina comigo e contribuíram para ampliar os debates e as interseções entre a Linguística Aplicada e a língua espanhola no Brasil. Desejo a todos uma excelente leitura!

Antonio Ferreira da Silva Júnior
Organizador

Rio de Janeiro, março de 2022

Capítulo 1

DISCURSOS SOBRE ENSINO CRÍTICO DE LÍNGUA INGLESA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A ÁREA DOS ESTUDOS HISPÂNICOS

Antonio Ferreira da Silva Júnior

Introdução

Nos últimos trinta anos, a área dos estudos hispânicos no Brasil alterou de forma gradativa seus interesses de pesquisa e o rumo do ensino da língua espanhola nos contextos escolares. Isso se deve, em grande medida, aos impactos da Linguística Aplicada e a aproximação de pesquisadores da área de língua espanhola aos estudos desse campo científico.

Vale evidenciar que entendemos por hispanismo um ramo científico que inclui as literaturas espanhola e hispano-americana, a língua espanhola, a história, as artes e a cultura dos países de língua espanhola, sendo um conjunto de interesses de natureza multi/transdisciplinar (SILVA JÚNIOR, 2020). Por considerar, ainda hoje, que esse diálogo na área dos estudos hispânicos é interno ao próprio âmbito, este artigo tem interesse justamente em refletir sobre a contribuição dos discursos sobre ensino de língua inglesa para a área de espanhol. Para isso, vamos escolher as reflexões de alguns autores da Linguística Aplicada a respeito dos sentidos do ensino crítico.

Tradicionalmente, na área dos estudos hispânicos, as primeiras investigações defendidas nas universidades brasileiras tiveram como foco central os estudos literários e a pesquisa linguística de natureza descritiva, considerando a influência dos modelos formativos idealizados na Espanha, centro formativo que

durante muitos anos foi priorizado nos cursos superiores de Letras do Brasil (SILVA JÚNIOR, 2020). As questões metodológicas para o ensino de espanhol foram pautadas, durante muitas gerações de formação de professores em nosso país, no referencial teórico da Linguística Aplicada de base espanhola. Essa escola teve interesse de pesquisa vinculado por muito tempo nos estudos contrastivos e de interferência entre o par linguístico português-espanhol. Além disso, os enfoques metodológicos de base comunicativa foram, e ainda são em alguns contextos formativos nacionais, priorizados nas práticas pedagógicas escolares e como suporte teórico de estudos realizados na pós-graduação.

Para este artigo, temos como objetivo refletir sobre a aproximação dos estudos hispânicos aos da área de língua inglesa, em particular, das perspectivas críticas de ensino (TILIO, 2017) e da noção de brechas curriculares (DUBOC, 2014) no planejamento docente. Como forma de responder ao objetivo proposto, o texto organiza-se nas seguintes seções: o papel da Linguística Aplicada e os discursos sobre língua inglesa, as teorias sobre ensino crítico de inglês e os impactos na área de espanhol e, por último, o debate sobre as brechas e atitudes curriculares por meio do breve relato de uma atividade didática de espanhol sobre o tema dos contatos linguísticos (ZOLIN-VESZ; LIMA, 2017).

Linguística Aplicada, estudos de língua inglesa e a área de espanhol

Pode-se dizer que até os anos de 1990, os professores egressos de língua espanhola das universidades brasileiras desconheciam o debate nacional sobre a Linguística Aplicada e os discursos que circulavam da área científica de língua inglesa, epistemologias que foram propondo e construindo novas perspectivas para o ensino de línguas no país. A Espanha ainda era quase sempre a única referência teórica e curricular por ser considerada por muitos anos como berço da língua espanhola, crença que vem sendo desconstruída nos últimos anos (ZOLIN-

VESZ, 2013). De acordo com Paraquett (2020, p. 16), nos primeiros cursos de Licenciatura em Espanhol, os docentes formadores até os anos de 1970 estavam mais envolvidos teoricamente à “Europa do que à América Hispânica”. Ademais, os cursos priorizavam mais os “profissionais estrangeiro(a)s ou profissionais brasileiro(a)s habilitado(a)s no exterior”.

Silva Júnior (2020) aponta, inclusive, que o hispanismo brasileiro ainda carece de articulação e aproximação com outras formas de pensar a linguagem e isso pode ter ocorrido devido aos interesses temáticos desse coletivo científico. De acordo com o autor,

[...] foi tardio o processo de abertura do campo dos estudos hispânicos do Brasil a conceitos e modelos formativos existentes na América Latina, algo que buscamos hoje na educação linguística decolonial [...] Fato é que essa separação não foi intencional, mas sim demorada e representou um atraso e, talvez, uma estagnação nas publicações de nossa área, aspecto que estamos tentando recuperar ao se atentar para novas demandas, contextos, vozes e interesses de estudo (SILVA JÚNIOR, 2020, p. 311,313).

O pesquisador vai questionar o modelo eurocêntrico e aponta para a necessidade urgente de dar conta do debate sobre o giro decolonial que se instala e circula mais nos estudos a respeito da formação de professores de línguas, cujo foco passa a incorporar novos contextos de fala, identidades e subjetividades. Dessa forma, compreendemos ainda como paulatino o encontro entre a área de língua espanhola, os discursos científicos sobre Linguística Aplicada e o ensino de língua inglesa nos últimos anos. Por outro lado, esse encontro já vem impactando um novo caminhar teórico nas publicações da área de espanhol.

Conforme Paraquett (2012), uma das primeiras pesquisadoras do hispanismo brasileiro a promover articulações reflexivas entre a Linguística Aplicada e o espanhol, o ensino do idioma no Brasil só teve acesso às inovações metodológicas e de cunho científico de autores que assumiam ou dialogavam com a Linguística Aplicada em torno de 1990, o que se compararmos

com os pesquisadores da área de ensino de inglês demonstra um atraso epistemológico. Como forma de exemplificar essa assimetria, podemos trazer à tona uma diferença temporal entre a produção científica nacional entre as áreas de língua inglesa e espanhola e de como isso pode afetar as comunidades profissionais. Enquanto a perspectiva reflexiva de formação de professores e o pós-método requeriam uma nova abordagem e postura por parte do professor de língua inglesa em torno de 1990, conforme nos apontou Celani (2009) ao rememorar o ensino de línguas para fins específicos no Brasil, o campo de ensino de espanhol, nessa mesma época, iniciava a aproximação aos estudos de base comunicativa e de natureza sociolinguística (SILVA JÚNIOR, 2020). Somente com essa breve aproximação temporal já se evidencia como os estudos hispânicos precisaram dar conta em pouco tempo de discursos científicos que procuraram construir uma reflexão sobre as linguagens e o ensino de línguas na realidade brasileira. Dessa forma, acreditamos que este texto contribua para trazer evidência à importância de estudos teóricos que ultrapassem a mera divisão formalista de saberes construídos em línguas específicas.

Um maior diálogo e circulação da produção científica entre as áreas de línguas estrangeiras também é decorrente da ampliação e do entendimento do conceito de Linguística Aplicada em nosso país. Quando assumimos neste trabalho a contribuição dos discursos sobre ensino de língua inglesa para o campo científico do hispanismo, estamos entendendo tais saberes do ponto de vista contra hegemônico. Essa ótica dialoga com o pensamento de Kleiman (2013, p. 40), com quem compactuamos o papel da Linguística Aplicada como campo epistemológico, ao propor uma área que traga “outras vozes latino-americanas, a fim de ‘sulear’ (orientar para o Sul) o debate e questionar a hegemonia ocidental do Norte”. Na visão da pesquisadora, inclusive, alguns problemas de pesquisa da Linguística Aplicada brasileira ainda acabam por valorizar saberes produzidos por centros hegemônicos e isso demonstra dependência desses polos.

Desse modo, Kleiman (2013, 42) expressa que esse debate requer a necessidade de “repensar a relação de produção e uso de conhecimentos entre os pesquisadores da Europa e dos Estados Unidos e os pesquisadores da América hispano-falante e do Brasil”. A autora não busca incentivar uma reinvenção por parte da Linguística Aplicada brasileira ou do Sul geográfico de conceitos ou princípios metodológicos da pesquisa ocidental dos países localizados no norte geográfico, mas sim a construção de conhecimento científico a partir de demandas locais e produtivas para o lugar em que são gerados esses questionamentos.

A área de ensino de espanhol vem demonstrando, nos últimos anos, a urgência por uma renovação epistemológica e abrindo espaço para outras e novas referências de saberes que foram demandados pela diversidade de contextos e identidades envolvendo a língua espanhola em nosso país. Por isso, argumentamos neste texto que os discursos construídos no Brasil sobre o ensino de língua inglesa contribuíram para o entendimento de uma educação crítica em espanhol. Na próxima seção, vamos trazer à baila essa aproximação de discursos em relação ao que circula sobre ensino crítico de línguas.

Ensino crítico de línguas e impactos na área de espanhol

Com o objetivo de inserir a importância do debate de uma educação crítica e preocupada com as questões sociais na área de ensino de espanhol, tecemos algumas considerações sobre a contribuição dos estudos de língua inglesa sobre esse tema e de como tais discursos podem impactar o campo dos estudos hispânicos. Tal aproximação faz-se necessária, porque, segundo Zolin-Vesz e Lima (2017, p. 34), “a concepção crítica do ensino de língua espanhola parece não ter ganhado a mesma força, nos estudos sobre linguagem e educação, quando comparada com a discussão acerca do ensino crítico de inglês”. Uma possível explicação para esse descompasso entre as áreas foi justamente o que destacamos na seção anterior, já que sinalizamos na área dos

estudos hispânicos a presença tardia de pesquisas em Linguística Aplicada. Paraquett (2009) presume que a área de espanhol preocupou-se por muito tempo na luta pela inserção política do idioma na matriz curricular da educação básica e esse fato pode ter desencadeado uma proximidade tardia às discussões no campo do ensino de línguas.

Pennycook (2006) trouxe à tona uma reflexão com foco na definição da Linguística Aplicada Crítica sobre os sentidos que podem ser atribuídos ao termo crítico. Apesar de origens teóricas diferentes, o autor aponta semelhanças entre alguns entendimentos das acepções do ato de ser crítico. Um primeiro sentido seria o do pensamento crítico como uma capacidade de observar determinada situação e apreciá-la com distanciamento. Um segundo valor atribuído seria compreender que os discursos circulam em contextos e a criticidade deve ser construída no contexto social. O terceiro sentido busca considerar as transformações e desigualdades sociais como fundamentais no desenvolvimento crítico das formações sociais e políticas. Uma última acepção ao termo crítico destaca levantar novos questionamentos e buscar explicações, causas e impactos sobre a realidade supostamente naturalizada.

Tilio (2017), pesquisador brasileiro com dedicação ao estudo na língua inglesa, realça que a polissemia de compreensões do termo crítico pode gerar incertezas e a não aplicabilidade de uma prática crítica em educação. Para esse autor, ser crítico é considerar as diferenças, as desigualdades, as relações de poder no entendimento de certas convenções e relações sociais.

Do ponto de vista educacional, Tilio (2017) sublinha como duas teorias críticas (pedagogia crítica e letramento crítico) comparecem nas práticas pedagógicas como complementares, apesar de a base epistemológica ser distinta. Para este capítulo, como forma de destacar uma das contribuições da pesquisa em Linguística Aplicada de língua inglesa, optamos por refletir a seguir somente a respeito do conceito de letramento crítico no ensino de espanhol.

A teoria do letramento crítico de origem australiana (TILIO, 2017) foi amplamente ressignificada no Brasil e evidenciada como uma postura transformadora das práticas pedagógicas de ensino de línguas. De igual forma, tal perspectiva comparece nos discursos sobre a didática do espanhol de forma tardia e começa a ganhar corpo na escola brasileira a partir dos anos 2000, considerando a publicação das *Orientações Curriculares para o ensino médio* (BRASIL, 2006), importante documento de política educacional, que evidenciou alguns pressupostos teóricos da língua inglesa e permitiu projetar o ensino de espanhol mediante tais (des)encontros e discursos. Fato é que muitas das reflexões propostas no documento requisitaram formação continuada para os professores que já estavam em serviço nas escolas e desconheciam muitas correntes e autores citados com vasta produção e publicação em ensino de língua inglesa. Esse marco foi importante para trazer à tona as teorias sobre o ensino crítico e do letramento crítico.

Não entendemos o letramento crítico como recurso metodológico ou ferramenta que auxilia a análise crítica de textos levados para sala de aula, mas sim como uma postura pedagógica comprometida com as práticas de ensino de leitura, escrita, oralidade e outras linguagens que promovam reflexões e experiências com distintos textos que circulam em sociedade. O letramento crítico torna a experiência de aprendizagem uma prática social de interação do sujeito com os outros e com o meio, desenvolvendo o empoderamento dos aprendizes diante da análise de situações do cotidiano, como se evidencia no documento de política educacional mencionado anteriormente: “trabalho [...] que visa a um letramento crítico, ganham ênfase as representações e as análises a respeito de diferenças, tais como: raciais, sexuais, de gênero e as indagações sobre quem ganha ou perde em determinadas relações sociais” (BRASIL, 2006, p. 116).

Como uma prática que vai questionar e ressignificar a realidade, o letramento crítico parte da percepção que o conhecimento é ideológico e (re)construído nas relações de poder

em jogo nas práticas sociais (TILIO, 2017). Além disso, esse enfoque crítico não se preocupa somente com o produto linguístico, mas sim como tais significados se formam, circulam e propagam na vida social.

Tilio (2017) propõe o letramento sociointeracional crítico porque aproxima os princípios que sustentam o letramento crítico aos da teoria de linguagem e de aprendizagem de natureza sociointeracional. Nessa perspectiva, o ensino pode ser compreendido como uma prática sociocultural que implica construção e negociação de sentidos na interação social, requerendo reflexividade por parte de professores e alunos, principalmente, o engajamento desses últimos que são convidados a agir socialmente mediante as práticas discursivas envolvendo as linguagens.

Como forma de viabilizar uma prática de ensino de espanhol pelo viés do letramento sociointeracional crítico, recuperamos alguns princípios propostos por Tilio (2017), sem o intuito de estabelecer prescrições ou padronizar procedimentos metodológicos em sala de aula. O intuito é de formular um ensino que esteja atento aos interesses dos estudantes e de sua comunidade. Entre tais noções estão: (a) instigar os aprendizes a interrogar o sentido de normalidade; (b) promover uma educação comprometida com a transformação e justiça social, questionando os sentidos naturalizados; (c) gerar estranhamentos por meio da construção de uma base consistente de conhecimentos; (d) criar espaços de debate e de autorreflexão; (e) adequar o trabalho pedagógico ao desenvolvimento dos estudantes no decorrer do processo e (f) oferecer de modo crescente experiências que permitam o crescimento individual, social, acadêmico e racional dos estudantes. Tais objetivos pautam-se no fundamento do letramento com uma ferramenta que possibilita à transformação. Diante do exposto, concordamos também com a definição de Menezes de Souza (2011), quando o pesquisador reflete sobre a incorporação de práticas de leitura que auxiliem a construção da criticidade dos estudantes, auxiliando-os a lidar com confrontos

de diferentes ordens. Para o autor, essas posturas são mais um dos compromissos pedagógicos do letramento crítico.

A noção de brechas curriculares no planejamento docente

Como forma de complementar o debate da seção anterior, optamos por resgatar a noção de “brechas curriculares” proposta por Duboc (2014) como uma alternativa para auxiliar a inserção do letramento crítico e também por ser tratar de uma importante contribuição para o ensino de línguas. A pesquisadora entende as brechas como “momentos frutíferos para aprender, refletir, problematizar” (DUBOC, 2014, p. 211) questões que acontecem em nosso cotidiano mediante os textos selecionados para o trabalho pedagógico. Na percepção da autora, a brecha busca a interrupção de uma prática dita tradicional ou de algo aparentemente estável. Segundo Duboc (2014, p. 217), a brecha busca “provocar em nossos alunos a suspeita de que nem tudo que lemos, vimos e ouvimos é o que o outro lê, vê e ouve”. Desse modo, a brecha gera uma atitude curricular diferenciada porque formula ao docente um convite para propor caminhos diversificados às práticas estáveis e homogêneas presentes ainda hoje em muitos contextos de ensino de línguas do país.

Cabe ao professor ficar atento às brechas curriculares do livro didático ou dos demais materiais didáticos de modo a articular questões sociais, éticas, políticas, econômicas e culturais aos conhecimentos que circulam nos espaços educacionais. O trabalho pelo viés do letramento crítico e das brechas curriculares requer outra prática pedagógica por parte do docente, já que “esse exercício nem sempre trará respostas iguais e por isso é mais complexo e dinâmico do que os conteúdos estáveis e confortáveis a que muitos de nós estivemos habituados por longos anos” (DUBOC, 2014, p. 217).

Como forma de ilustrar um trabalho pelo viés do letramento crítico, tomamos como exemplo, a seguir, uma atividade didática elaborada para estudantes de espanhol do ensino médio de uma

escola pública federal localizada no Rio de Janeiro por meio da construção de um projeto pedagógico intitulado Translinguismos. O projeto teve como objetivo desenvolver uma consciência multilíngue nos aprendizes e mostrar que na vida contemporânea, caracterizada pelo maior trânsito de pessoas e línguas, textos circulam com vários pedaços e elementos de línguas diversas. Esse projeto também foi um exemplo de atitude curricular do corpo docente para aproveitar as brechas curriculares, pois, a proposta visou romper com conceitos e conteúdos homogêneos e objetivos padronizados para o ensino de espanhol. Tal ponto de vista dialoga com o proposto por Zolin-Vesz e Lima (2017, p. 39), quando os autores tecem consideração a respeito da pedagogia translíngue, “busca transformar a concepção de língua conforme galgada pelo paradigma monolíngue: isolada da sociedade, culminando na glorificação do falante nativo como superior em relação ao falante não nativo”.

Selecionamos uma personagem do cotidiano dos estudantes – a cantora brasileira Anitta – e propomos uma análise da performance da artista em uma situação de comunicação espontânea. Anitta figura de modo inquestionável os trânsitos linguísticos em que se envolve um sujeito na vida contemporânea marcada por misturas entre línguas, repertórios diversificados e negociação de sentidos entre os falantes. Selecionamos um fragmento curto de uma entrevista em que a artista demonstra sua desenvoltura entre línguas e a construção colaborativa de repertórios linguísticos. A personagem ilustra de modo nítido uma nova preocupação que os professores precisam dar conta em suas práticas pedagógicas: as mesclas de línguas e a conscientização dos usos por parte de sujeitos translíngues. Segundo Cavalcanti (2013), ser translíngue requer construir sentidos a partir de diferentes estratégias e recursos nas interações discursivas. Com isso, demanda-se do indivíduo algo que ultrapassa a mera competência comunicativa em uma única língua.

Ao selecionar o texto para a atividade escolar, nosso interesse inicial esteve em analisar a interação, a troca de turno e os usos

das línguas da interação. A seguir, apresentamos uma transcrição ortográfica do texto audiovisual empregado em sala de aula:

Entrevistadora: ¿Cómo vas a celebrar si ganas?

Anitta: ¿Cómo?

Entrevistadora: ¿Cómo vas a celebrar si ganas?

Anitta: I don't even know what is this.

Anitta: ciganas?

Anitta: risas

Entrevistadora: Você quer falar português? Si ganas.

Anitta: Oh, my God. Perdón. ¿Sabes que hasta el último año yo hablaba "alsombra". Yo llamaba "alfombra" de "alsombra", es una locura con el español, pero si gano yo voy a ponerme muy borracha. Pero si no gano también me voy a poner borracha de misma manera¹.

O exemplo anterior não pode funcionar somente para que o professor ilustre desvios linguísticos da artista, a não adequação de determinado registro linguístico ou de como a gramática compreende termos com semelhante grafia e sonoridade. O fragmento da entrevista demonstra muitas potencialidades a partir do momento em que Anitta faz uso em poucos segundos de três idiomas que convivem em seu imaginário linguístico. Essa versatilidade do falante e sua adequação às diferentes situações discursivas podem ser exploradas em um trabalho pautado no letramento crítico, pois devemos fomentar habilidades que permitam o estudante ler criticamente as práticas sociais e se dar conta das construções sociais e situadas dos textos, além dos seus propósitos comunicativos.

Além disso, o texto possibilita que o docente enxergue brechas para expansão e problematização de temas como a fala espontânea da artista, o desempenho da cantora como uma possível estratégica comercial para se aproximar de diferentes públicos musicais etc.

¹ O vídeo da entrevista com a cantora Anitta no *Premio Lo Nuestro* pode ser visualizado no seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=3fzTd_qK0BE>. Acesso em: 12 out. 2021.

Seguimos as orientações de Duboc (2014) como roteiro para a promoção de um trabalho crítico em sala de aula:

O que estou fazendo aqui, lendo este texto? De onde o texto fala? Qual realidade é apresentada/construída neste texto? Da perspectiva de quem essa realidade é construída? O que o texto privilegia? O que o texto apaga (deixa de dizer)? O texto responde aos interesses de quem? Se o texto fosse escrito por outro sujeito ou em outro lugar, qual seria a diferença? Por que eu leio este texto assim? Por que o outro lê este texto assim? (DUBOC, 2014, p. 220)

As questões anteriores não pretendem funcionar como uma estrutura fixa, mas como orientações propostas por Duboc (2014) que precisam ser adaptadas localmente com o fim de proporcionar experiências e contato com novos saberes. A expansão da visão de mundo do aluno, o exercício de se perceber no lugar do outro e a formação como cidadãos éticos e comprometidos devem ser cotidianos em uma perspectiva crítica de ensino.

A entrevista em que participa a cantora Anitta representa de forma clara como os sentidos para certas categorias não são fixos e estáveis, como, por exemplo, as representações para sujeitos (não)nativos, a intercompreensão linguística, os gestos de cortesia, as crenças sobre o idioma espanhol, oportunhol como recurso de comunicação etc. De acordo com Cavalcanti (2013), em tempos de hibridismos e de constantes mudanças, deve-se potencializar a sensibilidade do professor diante da diversidade e pluralidade linguística, social e cultural, estando ele aberto para incorporar as narrativas que rodeiam e se constroem na sociedade. Segundo a pesquisadora,

Afinal, um professor no mutante mundo atual precisa estar preparado para atuar em uma escola que faça sentido para uma geração que é hoje muito diferente das gerações anteriores, uma geração que precisa ser preparada para não ter estabilidade no emprego, ter flexibilidade para mudar de área e que precisará estar

sempre pronta para aprender o que ainda vai ser inventado (CAVALCANTI, 2013, p. 213).

O pensamento de Cavalcanti (2013) nos alerta da urgência da área dos estudos hispânicos em conceber práticas pedagógicas mais compromissadas, sensíveis e solidárias às comunidades em que se inserem nossos alunos. Principalmente, em se tratando do contexto latino-americano em que nos inserimos e da necessidade de construir propostas epistemológicas, metodológicas e curriculares que se adequem a essa realidade diversificada.

Considerações parcialmente finais

Não foi nossa intenção esgotar o assunto do ensino crítico de línguas mesmo porque o tema é complexo e apresenta diferentes prismas teóricos. O intuito foi destacar que na história da didática das línguas no Brasil ocorreu um descompasso entre as línguas estrangeiras que impactou em certa desvantagem da área dos estudos hispânicos. O debate inicial sobre a Linguística Aplicada e os discursos teóricos construídos e desenvolvidos para a área de língua inglesa no país foram acessados de modo paulatino pelos pesquisadores de espanhol.

Para exemplificar a contribuição dos estudos de ensino de língua inglesa à área de espanhol, fizemos o recorte do tema das perspectivas críticas, em especial, do tópico do letramento crítico e o trabalho com as brechas curriculares mediante a sensibilidade aperfeiçoada pelo professor em seu trabalho pedagógico.

Conforme Duboc (2014), o próprio contexto de atuação possibilitará emergir brechas frutíferas para o desenho de aulas mais problematizadoras e interessantes para os estudantes, desde que planejadas cuidadosamente, pois, segundo a pesquisadora, a ação pedagógica pautada no letramento crítico “está justamente na elucidação de questões sociais, culturais e ideológicas no lidar com os textos e, conseqüentemente, no reconhecimento da heterogeneidade e multiplicidade de sentidos” (DUBOC, 2014, p. 227).

Na tentativa de construção de uma prática pedagógica para o ensino de espanhol que fuja, fundamentalmente, dos saberes do norte epistemológico (aqui incluído também a Espanha) e, portanto, de uma didática preocupada com a noção de métodos ainda engessados, procuramos neste texto destacar a importância de conhecer os discursos teóricos que se propagam sobre ensino de língua inglesa para (re)pensar o trabalho no campo dos estudos hispânicos. Também foi nosso interesse destacar o aporte de alguns pesquisadores brasileiros da área de ensino de inglês como forma de evidenciar os discursos que afloram no Sul epistêmico e que colaboram para a composição de massa crítica dos estudos em língua espanhola e demais línguas estrangeiras.

Acreditamos que a análise proposta neste texto fomente uma reflexão por parte dos pesquisadores de diferentes línguas estrangeiras da urgência e da facilitação de investigações teóricas redigidas em língua portuguesa como estratégia para maior circulação e acesso democrático às fontes sobre o ensino de línguas no país.

Referências

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente – Festschrift** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 211-226.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Revivendo a aventura: desafios, encontros e desencontros. In: CELANI, Maria Antonieta Alba; FREIRE, Maximina Maria; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra (orgs.). **A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus**

percursos e seus desdobramentos. Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: EDUC, 2009. p. 17-31.

DUBOC, Ana Paula. Letramento crítico nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco (orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 209-229.

KLEIMAN, Angela. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente – Festschrift** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significado. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAÚJO, Vanessa de Assis. (orgs.). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 128-140.

PARAQUETT, Marcia. As quatro ondas do hispanismo no Brasil. **Revista Abehache**. São Paulo: ABH, n. 17, p. 11-27, 2020. Disponível em: <<https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/347/263>>. Acesso em: 22 set. 2020.

PARAQUETT, Marcia. A língua espanhola e a linguística Aplicada no Brasil. **Revista Abehache**. São Paulo: ABH, v. 1, n. 2, p. 225-239, 2012. Disponível em: <<http://www.hispanistas.org.br/arquivos/revistas/sumario/revista2/225-239.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2021.

PARAQUETT, Marcia. O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil. **Cadernos de Letras da UFF**. Dossiê – Diálogos Interamericanos. Instituto de Letras da UFF, n. 38, Niterói/RJ, p. 123-138, 2009.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

TILIO, Rogério. Ensino crítico de língua: afinal, o que é ensinar criticamente? In: JESUS, Dánie Marcelo; ZOLIN-VESZ, Fernando;

CARBONIERI, Divanize (orgs). **Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 19-31.

SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira da. Relações e avanços entre a Linguística Aplicada e o hispanismo no Brasil. **Raído**, Dourados, v. 14, n. 36, p. 310-333, dez. 2020. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/11749>>. Acesso em: 05 out. 2021.

ZOLIN-VESZ, Fernando. A Espanha como o único lugar em que se fala a língua espanhola – a quem interessa essa crença? In: ZOLIN-VESZ, Fernando (org.). **A (in)visibilidade da América Latina no ensino de espanhol**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 51-62.

ZOLIN-VESZ, Fernando; LIMA, Lucielena Mendonça de. Ensino crítico de espanhol e pedagogia translíngua: aproximações. In: JESUS, Dánie Marcelo; ZOLIN-VESZ, Fernando; CARBONIERI, Divanize (orgs.). **Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 33-43.

Capítulo 2

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ESPANHOL

Jean Carlos da Silva Gomes

Introdução

Por muito tempo, a pesquisa científica e as discussões pedagógicas não estabeleceram um diálogo coeso, de maneira que as discussões da ciência pouco se transpunham às esferas do ensino (RODRIGUES, 2003). Atualmente, entende-se que essas atividades nutrem uma à outra, visto que observações feitas em cada uma podem fornecer uma base ou uma motivação para o aperfeiçoamento de outra. Neste trabalho, apresento uma proposta de pesquisa que tem sua motivação na prática educacional e possui o objetivo de fornecer contribuições para o ensino de espanhol como língua estrangeira.

Quando atuava como monitor de espanhol do Curso de Línguas Aberto à Comunidade (CLAC) da Universidade Federal do Rio de Janeiro, projeto de extensão cujo objetivo visa à formação docente de estudantes que atuam como professores de línguas estrangeiras, em meu último semestre, ao receber novos monitores no projeto, percebemos um déficit no que dizia respeito à concepção da variação em língua espanhola. Muitos dos novos monitores reproduziam crenças e preconceitos vigentes na sociedade e desconheciam certos aspectos relevantes sobre a variação linguística no idioma.

Tal realidade não era, de certa maneira, esperada pela coordenação do projeto e pelos demais discentes que já atuavam como monitores, visto que, no curso de Letras: Português-Espanhol

da UFRJ, são fomentadas diversas discussões sobre o tema, conforme se pode observar nas ementas das disciplinas que compõem o curso disponíveis no site da universidade. Com isso, optou-se, na época, por realizar um *workshop* sobre variação linguística e ensino de espanhol, que contou com a participação de especialistas como Luciano Prado da Silva e Antonio Ferreira da Silva Júnior. Além disso, nas reuniões de orientação, eram discutidos textos sobre o assunto e desenvolviam-se reflexões sobre ensino de espanhol como língua estrangeira em cursos livres.

No entanto, é importante ressaltar que a inclusão de alunos no projeto CLAC não é obrigatória. Os estudantes que queiram atuar como monitores devem se apresentar voluntariamente para a realização de um processo seletivo, que possui um quantitativo de vagas previamente definido pela coordenação do curso. Com isso, é possível dizer que apenas parte dos discentes chegam a ter a experiência de atuar no projeto.

Existe, nesse caso, a possibilidade de que alguns alunos de graduação possam ter finalizado seu curso com o déficit em sua formação similar ao dos que destaco neste artigo pautado em uma experiência didática. Acredito, portanto, que devem ser feitas discussões sobre a formação de professores de espanhol no ensino superior com vistas ao entendimento da variação e seus efeitos no ensino de língua estrangeira.

Atualmente, atuo como professor substituto do Departamento de Letras Neolatinas, e, neste semestre, dentre as disciplinas das quais me encarreguei, encontra-se a de “Espanhol 7”, oferecida com parceria com a professora Astrid Johana Pardo González. De acordo com o ementário da UFRJ, nessa disciplina, destacam-se os seguintes conteúdos: “Contatos linguísticos e História social das línguas: problematização dos conceitos de “falante nativo”, “bilinguismo”, “hispanismo” e “pan-hispanismo”, análise de políticas linguísticas e dos discursos institucionais sobre as línguas.”.

Dessa maneira, tal disciplina é caracterizada como a que aborda os seguintes temas: dialetologia, sociolinguística e políticas linguísticas do espanhol. A discussão sobre esses assuntos

permite que os discentes discutam sobre a diversidade linguístico-cultural da língua bem como os fatores políticos que envolvem as relações de poder entre as distintas variedades do espanhol, que, em muitos casos, se transportam aos meios de comunicação e materiais de ensino como língua estrangeira. Entende-se, desse modo, que o desenvolvimento de uma visão crítica do tema pode fornecer uma base adequada para uma formação de professores a partir de uma perspectiva decolonial com foco no uso real e diversificado do idioma.

Nesse contexto, entendi que, ao ministrar essa disciplina, teria a oportunidade propícia para a discussão de temas relacionados à variação em língua espanhola de maneira a desenvolver uma análise crítica com os alunos, contribuindo assim com sua formação. Com isso, nós, os professores de Espanhol 7, desenvolvemos um cronograma em que abordávamos os conteúdos a partir de uma perspectiva crítica.

Diante disso, o objetivo geral do trabalho descrito neste capítulo é contribuir para a discussão sobre a formação de professores de espanhol no ensino superior. Mais especificamente, pretende-se verificar as colaborações da realização da disciplina “Espanhol 7” na autopercepção da prática profissional de discentes do curso de Letras: Português-Espanhol da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Este capítulo está organizado da seguinte maneira: na primeira seção, discorro brevemente sobre a Linguística Aplicada e a formação de professores; na segunda seção, disserto sobre a variação linguística e a formação de professores de espanhol; na terceira seção, descrevo a metodologia deste trabalho; na quarta seção, apresento os resultados da pesquisa; na quinta seção, discuto a contribuição dos dados obtidos para a discussão sobre a formação de professores de espanhol; e, por fim, na última seção, apresento as considerações finais deste estudo.

Linguística Aplicada e formação de professores

A Linguística Aplicada é uma área de estudos que apresenta contribuições para distintas esferas do conhecimento. Os esforços em descrevê-la já levaram a definições que a caracterizaram como um campo destinado à investigação do ensino/aprendizagem de línguas, à uma prática mediadora entre descrições teóricas e atividades práticas e à uma concepção mais interdisciplinar (CELANI, 1992). Neste trabalho, adota-se uma proposta alinhada à esta última concepção, como defende Paraquett (2012, p.238):

(...) uma disciplina que compreende as linguagens em uso e que está atenta às diferenças e às semelhanças que nos constituem como sujeitos complexos e contraditórios, mas, suficientemente, mutantes para trabalhar por um mundo melhor, onde haja mais equilíbrio no uso e na compreensão das linguagens, seja dentro ou fora do contexto escolar. (PARAQUETT, 2012, p. 238).

Ainda que o escopo dessa ciência não se limite ao foco no processo de ensino/aprendizagem, vale ressaltar que apresenta grandes contribuições para tal ramo, principalmente, no que tange ao ensino de línguas (PARAQUETT, 2012; KLEIMAN, 2013; SILVA-JÚNIOR; MATOS, 2019). Estudos de autores como Almeida Filho, Moita Lopes, Vilson Leffa comprovam tal afirmação (PARAQUETT, 2012).

Celani (2010) destaca que a Linguística Aplicada configura uma disciplina com papel importante na resolução de questões políticas relativas à educação no Brasil. Dentre essas questões, assinalo a que se relaciona com o tema deste trabalho: a formação de professores de línguas.

Kleiman (2013) discorreu sobre a agenda de pesquisa da Linguística Aplicada. Em seu trabalho, defendeu a importância do desenvolvimento de uma perspectiva crítica e a adoção de uma proposta de decolonialidade com olhos voltados ao sul epistemológico. Dentre os principais ramos de atuação dessa

ciência, a autora assinala a importância do uso de tal abordagem também na formação de professores, como pode ser visto no trecho a seguir:

A natureza dos problemas de pesquisa investigados já vem sendo amplamente discutida por outros linguistas aplicados críticos: trabalhos sobre sexo e gênero, racismo, proletarização do professor, a exclusão e o ensino na escola pública, a interculturalidade na produção de textos escolares, na formação de docentes, nos currículos da escola, são temas atraentes para linguistas aplicados que querem olhar, com olhos do Sul, para o Sul (...) (KLEIMAN, 2013, p. 50-51).

Considera-se importante que discussões sobre a formação de professores sejam empreendidas a fim de que sejam elaboradas estratégias com a finalidade de que esses profissionais desenvolvam uma concepção de educação linguística que extrapole a mera ideia de aquisição de estruturas da língua alvo (CAVALCANTI, 2013). Desse modo, os professores serão capazes de desenvolver um senso crítico sobre a língua que ensinam e os contextos de uso relacionados a ela, tornando-se capazes de formular propostas didáticas baseadas em tais preceitos.

Neste trabalho, discorro especificamente sobre a formação de professores de espanhol como língua estrangeira no Brasil. Mais especificamente, busco verificar a percepção discente sobre a pluralidade linguística, o que inclui temas como a variação linguística causada por fatores extralinguísticos, a valoração de determinadas variedades e variantes, as políticas linguísticas e o ensino de língua estrangeira.

Variação linguística e a formação de professores de espanhol

Em todas as línguas, observam-se formas linguísticas em competição, motivadas por fatores extralinguísticos, para a expressão de uma determinada categoria ou valor, o que se nomeia Variação Linguística (WEINREICH, LABOV; HERZOG,

1968). Os estudos sobre o espanhol, por sua vez, parecem ressaltar um destaque nesse ramo, posto que, como é falado em diversas regiões, distintos cruzamentos de fatores sociais e contextuais podem influenciar na aplicação de um conjunto regras específicas, culminando no uso de um determinado sistema, conhecido como variedade.

Além disso, é importante salientar que o *status* político das variedades dessa língua não é similar. Oesterreicher (2002) destaca que o espanhol é uma língua pluricêntrica e possui mais de um sistema de reconhecimento como modelo de exemplaridade, porém, a relação entre as variedades ocorre de maneira gradativa. Desse modo, a variedade peninsular falada em Madri ocupa o eixo central do contínuo de variedades *standard*, tendo como seu sucessor a variedade mexicana (FAIRWEATHER, 2013).

Esses fatores são comumente observados em dois grandes meios de divulgação da língua espanhola. O primeiro deles refere-se à produção audiovisual, em que se observa a prevalência na produção de dois grandes polos da dublagem, uma em que se utiliza a variedade peninsular,¹ distribuída na Europa, e outra com uso da variedade mexicana, que tende a ser nomeada como “espanhol neutro” ou “espanhol latino”, distribuída na América (ÁVILA, 2011; SILVA; REBOLLO-COUTO, 2017).

É válido destacar que esses termos não refletem a realidade da língua, tendo em vista que não se pode dizer que existe um espanhol “neutro”, ou seja, sem marcas de variedade, ou um espanhol “latino”, que reflita características de todas as

¹ Vale ressaltar que, dentro da Espanha, são reconhecidos, pelo menos, três dialetos diferentes. Neste artigo, ao usar o termo “variedade peninsular”, faz-se referência ao dialeto castelhano setentrional, empregado no centro e no norte da Espanha, área que abrange desde Cantábria, pelo norte, até Mancha, no sul, e todas as comunidades autônomas de Castela & Leão e de Madri, exceto zonas ocidentais de Leão, de Samora e de Salamanca (PATO, 2004; MORENO-FERNÁNDEZ; ROTH, 2007). Esse dialeto tem sido considerado o modelo prestigioso de fala denominado “espanhol peninsular” ou “espanhol da Espanha”, o que, mais uma vez, reforça uma falsa homogeneidade da língua.

variedades faladas na América. Tais nomenclaturas apenas reforçam uma falsa homogeneização do espanhol no mundo em confronto com a variedade *standard* falada em parte da Espanha.

O segundo meio relaciona-se especificamente com o ensino, tendo em mente que, em materiais didáticos de espanhol como língua estrangeira, observa-se uma primazia da variedade peninsular na produção oral e no léxico presente na apresentação do vocabulário (GOMES *et al.*, 2019). As demais variedades são, então, apresentadas como curiosidades ou como uma maneira de simplificar oposições presentes na variedade peninsular (PONTES; NOBRE, 2017).

Na mesma direção, nota-se um movimento organizado por instituições reguladoras da língua espanhola, como a *Real Academia Española* (RAE), a *Asociación de Academias de la Lengua Española* (ASALE) e o *Instituto Cervantes*, com o objetivo de reforçar o discurso de hierarquização da variedade peninsular frente a outras (LAGARES, 2010).

O papel exercido pelas mídias, pelo material didático e pelas instituições de referência da língua direciona à veiculação na sociedade de um discurso de apagamento da força política de algumas variedades em detrimento da valorização de outras. Esse processo caracteriza-se como um grande produtor de preconceito linguístico, que é, na verdade, a exteriorização de um preconceito social (BAGNO, 1999). É nesse contexto que quase a totalidade do corpo discente do curso de graduação em Letras: Português-Espanhol está inserido ao ingressar na universidade.

De acordo com Silva-Júnior (2020), no início do surgimento dos cursos de graduação de Letras: Espanhol no Brasil, havia uma carência de massa crítica e referencial teórico para a discussão sobre o ensino dessa língua no país. Isso acarretou a adoção de práticas e referências do grande centro formativo de professores de espanhol na época: a Espanha. Desse modo, ao adotar um modelo formativo de tal natureza, admitiram-se também crenças e concepções relacionadas à variação linguística nessa língua que se veiculavam nesse país. Com isso, durante muito tempo, perdurou, no Brasil,

um modelo de ensino de espanhol que priorizava a variedade peninsular, prática que se tenta combater até os dias atuais.

Tal concepção está presente também nos materiais didáticos. Sobre o assunto Silva-Júnior e Matos (2019, p.102) afirmam que há uma preferência pela “(...) representação do colonizar, do estrangeiro distante, do europeu, do estadunidense, branco, heterossexual, seguindo padrões difundidos pela globalização, e inviabilizando o Outro que está próximo”. Tal proposta parece ser corroborada em estudos como os de Gomes *et al.* (2019), em que se observou que a variedade presente nos áudios de coleções didáticas de espanhol como língua estrangeira distribuídas no Brasil era, em sua maioria, a peninsular.

Uma proposta que prioriza uma variedade específica, e não a pluralidade, não é capaz de permitir que o aluno tenha contato com a diversidade e com a realidade de trabalho que terá ao concluir o curso (ERES FERNÁNDEZ, 2013). É importante ter em mente que o Brasil possui relações extensivas com diversos países hispano-americanos e o contato com essas variedades pode ocorrer em maior frequência do que com a variedade peninsular. Dado isso, é evidente a importância de que os alunos sejam expostos a distintos falares da língua e sejam capazes de discutir criticamente a relação política que se estabelece entre eles.

O professor em formação precisa estar preparado para enfrentar todos esses desafios, visto que o prestígio social de determinadas variedades, as representações nos materiais didáticos, as propostas das instituições reguladoras da língua e a grande massa de produção audiovisual parecem seguir em uma direção contrária a que se discute nos estudos científicos sobre variação e ensino da língua espanhola.

Sobre tal tema, vale ressaltar que algumas orientações já foram fornecidas e direcionadas ao ensino básico, como se pode ver no documento Orientações Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 2006). Esse escrito correspondeu a uma legislação que ditou caminhos para se pensar o ensino de línguas estrangeiras no país. Dentre os principais questionamentos presentes nesse

material, assinala-se o que promove uma discussão sobre a variação e o ensino de espanhol:

Nesse contexto, certamente a questão “Que Espanhol ensinar?” deve ser substituída por uma outra: como ensinar o Espanhol, essa língua tão plural, tão heterogênea, sem sacrificar as suas diferenças nem reduzi-las a puras amostragens sem qualquer reflexão maior a seu respeito? (BRASIL, 2006, p. 134).

Tal proposta reafirma a necessidade de uma abordagem que promova uma formação ampla e heterogênea no ensino de espanhol. Esse documento apresenta reflexões acadêmicas fundamentais para se pensar o ensino de espanhol no ensino médio, tendo sido o primeiro documento legal com orientações para aprendizagem dessa língua na escola. Ainda assim, é possível discutir que as políticas presentes nesse material podem também contribuir para a discussão sobre a formulação dos cursos de formação de professores. Por outro lado, vale destacar que, até o momento, não foi formulado nenhum documento oficial que regule o ensino de espanhol no ensino superior, o que acarreta uma grande heterogeneidade nos cursos de formação docente.

Fairweather (2013), ao verificar as atitudes linguísticas de professores de espanhol dos Estados Unidos, da Colômbia e da Espanha quanto à apresentação da variação linguística em suas aulas, verificou, por meio da aplicação de um questionário, que existem professores que demonstram uma atitude positiva frente a algumas variedades e apresentam preconceito linguístico frente a outras. Em seus dados, entre as mais valorizadas, encontravam-se a espanhola e a colombiana, sendo esta escolhida pelos próprios professores colombianos, e entre as menos valorizadas, encontravam-se a cubana e a porto-riquenha. Vale destacar que, em ambas as avaliações, os professores espanhóis se abstiveram de responder tais perguntas.

Tendo em mente a revisão da literatura apresentada nesta seção, questiono-me qual o perfil dos alunos do curso de Letras:

Português-Espanhol da Universidade Federal do Rio de Janeiro no que tange à percepção da variação linguística, das políticas linguísticas e as consequências de suas concepções na atuação profissional. Acredito que um estudo que envolva a definição (ou a tentativa de definição) do perfil de professores em formação é relevante, pois, um dos possíveis meios de combater o preconceito linguístico, a reprodução de crenças sociais estereotipadas e o desenvolvimento de uma visão crítica sobre a língua dá-se pela formação de profissionais que possam atuar a partir de uma perspectiva crítica.

Metodologia

Esta pesquisa contou com a participação de alunos do curso de Letras: Português-Espanhol da Universidade Federal do Rio de Janeiro que cursavam a disciplina “Espanhol 7”. Nessa matéria, como dito anteriormente, são abordados temas relacionados à dialetologia, sociolinguística e políticas linguísticas do espanhol. Mais especificamente, a proposta foi aplicada durante o Período Letivo Especial, ocorrido no ano de 2020 de maneira remota devido ao isolamento social ocasionado pela pandemia do coronavírus.

A participação na pesquisa era opcional, de modo que todas as respostas obtidas foram oferecidas voluntariamente. Além disso, antes de participar que qualquer fase do estudo, os discentes precisavam marcar uma caixa de seleção com as condições da investigação que continha o seguinte texto “Por meio desta, declaro, para os devidos fins, que conheço as condições e as regras da tarefa, minha participação voluntária e meus direitos com relação à interrupção da tarefa a qualquer momento.” Tal meio funcionava como uma adaptação de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Foram obtidas 13 respostas em uma turma com o total de 25 alunos. Quanto ao perfil desses discentes, vale destacar que todos eram nascidos e residentes da cidade do Rio de Janeiro, sendo 11

do curso de licenciatura e 2 de bacharelado. Desses, cinco já haviam estudado espanhol antes na escola, três em curso, dois em escola e curso e três nunca haviam estudado o idioma formalmente antes da universidade. Além disso, um aluno já havia feito intercâmbio no Paraguai e outro, um ano de integração em Foz do Iguaçu. Os demais nunca haviam realizado intercâmbio.

Com relação às disciplinas de espanhol já cursadas na graduação, todos já haviam feito Espanhol 1, 2 e 3, requisitos para realizar o Espanhol 7; dez já haviam feito o Espanhol 4; sete, o Espanhol 5; quatro, o Espanhol 6; dois, o Espanhol 8; e quatro, a Didática da Língua Espanhola. Além disso, três alunos já haviam começado a fazer Espanhol 7 e desistiram do curso em semestres anteriores e o estavam realizando novamente neste.

Com relação à prática docente, dois alunos já haviam atuado no curso CLAC; um, em pré-vestibular; um, em escola; um, com aulas particulares; um já havia participado do projeto PIBID Espanhol; e sete não haviam tido nenhuma experiência com prática em sala de aula. Com relação à outras atividades profissionais, um dos alunos destacou que trabalhava com tradução e roteirização.

A metodologia deste estudo consistiu em dois momentos. O primeiro deles era composto pela aplicação de um questionário sobre a concepção dos aprendizes acerca da variação no espanhol e sua relação com o ensino. O segundo consistia na compilação de concepções dos alunos sobre o mesmo tema na última semana do curso por meio de interações no encontro síncrono e na plataforma digital.

O questionário, aplicado por meio do *Google Forms*, estava dividido em três etapas. A primeira delas buscava verificar informações pessoais dos alunos e continha questões como: Você estudou espanhol antes de entrar na universidade? Durante quanto tempo? Em quais tipos de instituição (escola, curso etc)? / Você faz licenciatura ou bacharelado? / Você já cursou Espanhol 7 antes e, por algum motivo, desistiu ou reprovou, e, por isso, está

realizando a disciplina de novo? / Você atua ou já atuou como professor de Espanhol no CLAC? Há quanto tempo? etc.

A segunda etapa buscava compreender a percepção dos discentes quanto à variação no espanhol e continha perguntas como: Qual variedade de espanhol você fala? Justifique sua resposta. / Você acredita que algumas variedades de espanhol são melhores para ensinar do que outras? Quais? / Você consideraria um elogio a comparação da sua produção oral com a de um falante nativo? Se sim, de qual lugar você gostaria de ser identificado? Por quê? / Um professor de espanhol precisa ter uma produção idêntica ou o mais próxima possível a de um falante nativo? Quais características, na sua opinião, diferenciariam a produção de um professor brasileiro que fala bem espanhol da produção de um professor brasileiro que fala igual a um nativo? etc.

A terceira etapa buscava compreender como os alunos avaliavam sua prática profissional, no caso dos que já possuem experiência docente, ou as suas expectativas sobre sua futura atuação, no caso dos que não tinham prática de lecionar, e continha perguntas como: Na sua opinião, qual variedade de espanhol deve ser ensinada nas aulas no Brasil? Por quê? / Como você faz a seleção de materiais autênticos em língua espanhola para levar para sua aula? Você costuma adotar algum critério quanto à variedade utilizada nesses materiais? / Como você realiza as correções na produção oral dos seus alunos? O que você toma como base para essas correções? / Que forma de falar o espanhol você acha que os alunos deveriam apresentar no fim dos estágios de aprendizagem? etc.

Os alunos tiveram o tempo de uma semana e meia para preencher o formulário que ficou disponível na plataforma *Google Classroom*. Não foi realizada nenhuma etapa piloto da aplicação. Ainda assim, vale destacar que nenhum aluno relatou dificuldades para realizar a tarefa.

Resultados

Neste trabalho, apresento as respostas apenas dos alunos que cursavam a habilitação de licenciatura, visto que se pretende aqui discutir sobre a formação de professores. Discorro, ao longo desta seção, sobre uma visão geral das respostas obtidas em algumas perguntas e exemplifico por meio de trechos do preenchimento do formulário pelos discentes.

Na questão “*Que variedade de espanhol você fala? Justifique sua resposta.*”, foram fornecidas respostas que evidenciavam as seguintes variedades: “Madri”, “Sul da Espanha”, “México-Espanha”, “Colombiana-caribenha”, “América Latina” e “Brasileira”. Além disso, houve quem respondeu “Não sei”. Destaco aqui duas respostas recebidas que demonstram duas visões diferentes sobre a colaboração da universidade no processo de autopercepção discente:

Para ser sincera eu acho que essa definição é a dificuldade da maioria dos alunos dessa habilitação, pois somos expostos a diversas variedades ao longo do curso, já que cada professor é falante de uma variedade distinta, então enquanto em um curso nosso “leísmo” é corrigido em outro essa prática é aplaudida. Além disso, aprendemos que existem uma infinidade de variações linguísticas, e isso não é um ponto negativo, acredito que só passa a ser quando estamos ensinando uma L2, pois o fato de aprender um novo idioma já é difícil, ainda mais quando tentamos aprender baseados em variedades linguísticas. Mas falando pelos meus anos de estudo antes de começar a graduação, acredito que a minha variedade é uma mistura da espanhola e mexicana.

Espanhola. Penso que a faculdade é mais voltada para o espanhol da Espanha.

Nesses dois exemplos, é possível verificar que as informações fornecidas pelos licenciandos divergem de maneira geral. Por um lado, o primeiro excerto destaca que, na faculdade, os alunos são apresentados a uma grama de variedades da língua. O outro, por

sua vez, retrata uma percepção de que o foco recai sobre uma variedade específica, a espanhola. Essas informações contrastam duas visões distintas que os discentes podem obter do curso de Letras: Português-Espanhol na UFRJ.

No primeiro excerto, é possível ainda verificar que o aluno parece demonstrar um conflito quanto à correção dos professores pautadas em certas variedades, como no exemplo fornecido sobre o *Leísmo*. Além disso, também nessa resposta, é possível verificar que o discente expressa certa dificuldade quanto ao modo por meio do qual poderá transpor as discussões feitas em sala sobre variedades do espanhol para o ensino de língua estrangeira.

Na questão “*Você acredita que algumas variedades de espanhol são melhores para ensinar do que outras? Quais?*”, alguns discentes forneceram respostas que indicavam que não haveria variedade melhor, outras realçaram o centro *standard* México-Espanha, e houve ainda alguns que, inicialmente, indicavam que não havia uma variedade superior, mas, ao final, acabavam defendendo um determinado local ou sistema linguístico como prestigioso, como se pode ver a seguir:

Não, mas acredito que o espanhol do México é falado mais devagar. (...) para um brasileiro será mais fácil compreender o uso de tú, usted e vos do que vosotros, por exemplo. Tendo em vista que a última se trata de uma forma pouco usual na América, ou seja, do contexto próximo desse aluno.

O primeiro excerto apresentado acima é um exemplo comum de um conjunto de respostas que se dividiam em duas partes. A primeira parte consistia na afirmativa de que não havia uma variedade melhor para ensino de espanhol, enquanto que a segunda continha alguma informação que permitisse a interpretação contrária à primeira afirmativa, ou seja, havendo entendimento de que há uma variedade superior, que, para o autor do referido excerto, é a mexicana. A segunda resposta, por outro lado, não apresenta um argumento a favor da inserção de uma variedade como a que deveria ser privilegiada no ensino,

mas sim a exclusão, que, nesse caso, trata-se das variedades faladas na Espanha.

Na questão “*Existe alguma variedade que você acha mais bonita? Justifique.*”, obtive respostas que não indicavam preferências por alguma variedade e outras por variedades específicas. Dentre as indicações feitas, encontravam-se as seguintes regiões: Espanha, México, Uruguai-Argentina, País Basco, Colômbia, Chile e República Dominicana. Duas respostas de cunho diferente foram reproduzidas a seguir.

Sim, acredito que a variedade do espanhol do México é mais bonita, principalmente na parte da fonética. Que, inclusive, é a que adotei.

Não, acho que todas têm suas particularidades.

Os excertos acima revelam dois grandes polos de respostas fornecidas pelos licenciandos. Um em que se observa claramente a preferência por alguma variedade que, nesse caso, é a mexicana, e outro em que se observa o destaque à pluralidade e à valorização dos distintos falares da língua.

Na questão “*Existe alguma variedade que você acha mais feia? Justifique.*”, obtive respostas que indicavam que não havia uma variedade considerada feia, outras que indicavam a variedade castelhana e o portunhol, e também casos em que, inicialmente, indicavam que não havia uma variedade considerada mais feia, mas, ao fim, ressaltavam aspectos de algum sistema linguístico que não agradavam muito ao discente, como se pode ver nos trechos a seguir.

Acredito que não, procuro valorizar todas as variedades.

Sim, me incomoda um pouco o portunhol, principalmente pela manutenção das vogais abertas. Também não gosto muito da castellana, principalmente quando usam vosotros comigo (...).

e continha países como México, Espanha, Colômbia, Uruguai e Argentina. Houve ainda quem respondeu que gostaria de ser identificado como falante de qualquer cidade. Exemplos de respostas à essa questão podem ser observados a seguir.

Sim. Gostaria de ser identificada como falante nativa do México. Para mim, é a mais bonita foneticamente.

Sim, embora saiba que sou uma brasileira que fala espanhol como L2.

Como falo a variedade de Madrid, esperaria ser identificada por falar essa variedade. Porque creio que a pessoa que faria esse elogio teria realmente a intenção de elogiar e me dizer que estou bem na língua. Consideraria elogio, sim, mas entendo as várias questões que o "falar como um nativo" engloba e que isso é uma idealização que precisa de mudanças.

Na primeira resposta, observa-se que o licenciando parece considerar uma determinada variedade como mais prestigiosa e, portanto, deseja ser identificado como pertencente ao seu grupo de falantes. Nesse caso, pode-se verificar claramente a concepção de idealização do falante nativo na aprendizagem de línguas estrangeiras.

Na segunda resposta, por sua vez, o discente, ainda que demonstre interesse em ser reconhecido como falante nativo de uma determinada variedade, ressalta, em suas afirmações, a base teórica que possui sobre variação linguística e aprendizagem de línguas, retomando, inclusive, a discussão sobre o mito do falante nativo (RAJAGOPALAN, 2003; PENNYCOOK, 2007). Além disso, observa-se a tentativa de destaque na necessidade de mudança de perspectiva no que tange à idealização do nativo no ensino de línguas. Ainda assim, tal mudança de pensamento parece não ter sido concretizada por inteiro nas concepções desse professor em formação.

Na questão *"Um professor de espanhol precisa ter uma produção idêntica ou o mais próxima possível a de um falante nativo? Quais características, na sua opinião, diferenciariam a produção de um*

professor brasileiro que fala bem espanhol da produção de um professor brasileiro que fala igual a um nativo?”, obtive respostas que se resumiam a “sim” ou “não”, mas também aquelas em que se afirmava que o professor deveria apresentar um sotaque similar ao de um nativo, ou que deveria possuir boa pronúncia e/ou boa gramática, mesmo que não seja igual a de um nativo, como se pode ver nos exemplos a seguir.

Acredito que precisa sim. O professor, além de ensinar a língua gramaticalmente falando, ele ensina foneticamente. E é de extrema importância que o aluno conheça/estude o mais próximo possível de uma produção nativa.

Não, um professor de Espanhol tem que dominar bem a língua espanhola tendo conhecimento linguístico, metalinguístico e sociolinguístico acerca do idioma. Também é desejável que, em se tratando de um professor brasileiro, ele tenha conhecimento das diferenças entre o português brasileiro e as diversas variedades da língua espanhola. Não acredito que um falante de espanhol brasileiro possa “falar igual a um falante nativo”, mesmo o falante mais proficiente ainda demonstra marcas de seu bi/multilinguismo na sua fala e isso deve ser valorizado como parte da identidade do indivíduo.

Nesses casos, é possível verificar dois grandes extremos nas concepções dos licenciandos. O primeiro caracteriza-se pela concepção de que um professor de espanhol como língua estrangeira deve ter uma produção similar ao de um nativo, reforçando a ideia que ficou conhecida na literatura como “mito do falante nativo”. O segundo, por sua vez, retrata uma concepção alinhada com as noções de multilinguismo, caracterizado pelo entendimento de que a produção igual a um nativo não é necessária e, em muitos casos, impossível.

Na questão “*Na sua opinião, qual variedade de espanhol deve ser ensinada nas aulas no Brasil? Por quê?*”, obtive respostas que indicavam as seguintes opções: todas; cada professor ensina a sua;

não há uma variedade específica e variedades latino-americanas; como se pode ver a seguir.

As variedades latino-americanas por questões políticas.

Acredito que não se deve “impor” uma variedade, cada professor ensina a sua própria variedade.

Na primeira resposta, observa-se a afirmativa de que, por questões políticas, variedades latino-americanas deveriam ser ensinadas no Brasil. Interpreto que duas concepções possíveis podem ser extraídas dessa sentença. O discente, ao usar os termos no plural (variedadeS latino-americanaS), pode querer expressar, por um lado, que entende que qualquer uma das variedades enquadradas no escopo latino-americano pode servir de modelo para o ensino de espanhol para brasileiros. Por outro lado, uma possível inferência a partir dessa resposta pode também ser o fato de que esse discente pode apresentar uma concepção homogeneizadora do espanhol na América e, portanto, entende tais variedades como pertencentes a um bloco uniforme.

Na segunda resposta, a afirmação de que cada professor deve ensinar a sua variedade pode nos fazer refletir também sobre outra concepção relevante no ensino de uma língua tão plural como o espanhol: a restrição a dados da variedade do professor. A apresentação apenas da variedade falada pelo docente inviabilizaria o desenvolvimento do conhecimento sobre a variação linguística. Em ambas as respostas, observa-se uma necessidade do empreendimento de discussões mais aprofundadas sobre um ensino a partir de uma perspectiva variacionista de espanhol como língua estrangeira no Brasil.

A partir deste ponto no texto, discutirei as respostas dadas às questões que diziam respeito especificamente à prática docente dos participantes do estudo. A orientação fornecida aos discentes no preenchimento do formulário era de que os alunos que já haviam

atuado ou atuavam como professores deveriam responder às questões explicando o modo como realizavam a docência enquanto que os que não haviam tido tal experiência deveriam apenas responder com suas expectativas para a futura prática. Mais especificamente, nesta publicação, apresento apenas as respostas dos licenciandos que já possuíam experiências em sala de aula.

Na questão *“Em sua prática, qual variedade você ensina?”*, obtive respostas que indicavam: Madri; um pouco de cada; colombiana e peninsular; e latino-americana; como se pode ver a seguir.

A variedade mais próxima da América Latina.

Creio que um pouco de cada.

Novamente, nesses dados, observa-se uma homogeneização do falar espanhol na América Latina, entendido como um bloco único cujas características são apagadas em detrimento de uma padronização que se opõe apenas ao falar da Espanha. A resposta *“um pouco de cada”*, por outro lado, revela um amadurecimento na concepção de ensino de língua com foco no oferecimento ao aluno da possibilidade de contato com a multiplicidade de variedades no idioma.

Ainda assim, é importante ressaltar que respostas pontuais à essa questão, como *“Madri”* e *“Colômbia e peninsular”*, revelam que alguns discentes ainda possuem uma concepção de que seu sistema linguístico é homogêneo apresentando características similares ao de uma determinada variedade de espanhol. Tal ideia não parece condizer com a realidade, tendo em vista que, em muitos casos, sua produção na língua estrangeira mescla características de diversas variedades incluindo também fatores da própria língua materna.

Na questão *“Como você faz a seleção de materiais autênticos em língua espanhola para levar para sua aula? Você costuma adotar algum critério quanto à variedade utilizada nesses materiais?”*, obtive respostas que indicavam que os discentes selecionavam materiais

de diferentes lugares tendo como guia de escolha a temática, outros que indicavam que decidiam um país por mês, e outros que não faziam seleção de material autêntico, como se observa nos exemplos a seguir.

Normalmente procuro o que mais tem a ver com o tema que será tratado na aula. Eu gosto de levar materiais de diferentes lugares para que eles já percebam a grande variedade do espanhol.

Pesquisas na internet e em livros didáticos.

Na primeira resposta, verifica-se uma preocupação em apresentar ao aluno uma pluralidade de falares do espanhol, ainda que o direcionamento para a busca do material seja a partir da temática que se pretende abordar em aula. Por outro lado, a segunda resposta não destaca a importância da variação. É possível perceber que o aluno tampouco entende a noção de material autêntico, tendo em vista que considera livros didáticos como uma fonte importante para buscas de documentos dessa natureza.

Na questão “*Como você realiza as correções na produção oral dos seus alunos? O que você toma como base para essas correções?*”, obtive respostas que indicavam que alguns licenciandos não faziam correções, outros que corrigiam gramática e pronúncia, alguns que faziam a repetição da versão correta de maneira imediata e também havia os que utilizavam o método da translinguagem, como se observa nos trechos a seguir.

Primeiramente, a proposta de produção oral, a adequação à situação comunicativa, o conteúdo da produção. Em seguida, assinalo algumas questões que poderiam ser lidas como transferência da L1 ou como translinguagem (dependendo do marco teórico) e que são comumente chamadas de portunhol, para que o estudante tenha consciência da diferença entre o uso em português brasileiro, em seu portunhol e em espanhol, mas não penalizo esse tipo de coisa.

Busco corrigir as questões gramaticais e a pronúncia.

Nessas duas respostas, estabelecem-se dois extremos. Um em que o licenciando compreende os erros do aprendiz como intrínsecos ao processo de aprendizagem e, desse modo, podem ser assinalados para que o aprendiz tenha consciência do que pode alterar em seu sistema linguístico, porém, mantendo o foco do ensino no êxito (ou não) em estabelecer comunicação com um interlocutor. Em outro extremo, observa-se uma concepção de que a correção deve ser puramente linguística, de gramática e pronúncia, o que revela uma concepção de aprendizagem de língua estrangeira que se limita à incorporação de estruturas da língua-alvo, ignorando, assim, a eficiência do aprendiz na situação comunicativa.

Por fim, na última pergunta, que dizia “*Que forma de falar o espanhol você acha que os alunos deveriam apresentar no fim dos estágios de aprendizagem?*”, obtive respostas que indicavam: boa pronúncia; igual ao nativo de uma determinada variedade; boa gramática; e boa capacidade comunicativa; como se pode ver nos exemplos a seguir.

Acredito que os alunos devam ser capazes de se adequar a ambientes que solicitem deles um domínio avançado do espanhol (nas mais diversas situações comunicativas) levando em consideração que sempre haverá marcas do bi/multilinguismo na fala de um falante bilíngue.

De acordo com a variedade que eles escolheram seguir/se aproximar.

Também nesse caso, é possível observar dois grandes extremos nas afirmações. No primeiro, ressalta-se a concepção de que a aprendizagem de línguas tem como foco a comunicação. No segundo, verifica-se novamente a idealização do falante nativo, tendo sido apresentado como objetivo do aprendiz o de assemelhar sua produção a de um nativo de alguma região.

Vale ressaltar que todas essas perguntas mencionadas acima foram respondidas no início do curso e, portanto, faziam parte do primeiro momento da pesquisa. A partir de agora, apresento alguns

resultados do segundo momento, aquele ocorrido no final do curso, ou seja, na última semana de aula ou após o término da disciplina.

Tanto em atividades síncronas quanto assíncronas, recebi relatos de discentes que, como será possível ver mais adiante, destacavam uma mudança em sua percepção sobre o espanhol como língua e as consequências das distintas formas de visualizar a variação linguística na reflexão sobre sua prática profissional, como se pode ver nos exemplos apresentados a seguir:

Siempre me he preguntado cuál variedad abordaría en mis clases de español, ya que la peninsular tiene más prestigio. Español es una lengua tan rica y plural; no es correcto para mí enseñar que existe una variedad mejor que otras o que solamente existe una variedad. Este curso me hizo reflexionar que quiero presentar a mis alumnos las diferentes variedades y porque son tan importantes y únicas. No es posible presentarles todas las variedades, pero es muy necesario mostrar lo rico que es el español, no sólo como curiosidad, sino también como conocimiento para la vida y formación de mis alumnos. Creo que es importante también analizar los materiales didácticos que, muchas veces, contribuyen a la enseñanza tradicional – en la que solamente la variedad peninsular es abordada – y al prejuicio lingüístico en general. Nosotros que cursamos español sabemos que muchas cuestiones políticas están involucradas en la enseñanza de la lengua, pero es posible cambiar un poco la enseñanza tradicional mediante un proceso gradual y lento.

Este curso me ha hecho reflexionar mucho sobre cómo se hace la enseñanza de las lenguas extranjeras. Como futura profesora de español, pretendo escapar de todo lo que he experimentado en los cursos de idiomas - incluso como estudiante -, y siempre pretendo pensar desde el punto de vista de la variación. Hoy, después de asistir a todas las clases del Curso "Español 7", imaginar que alguien piensa la lengua como una unidad, un sistema unificado u homogéneo, sin duda es algo que me molesta aún más. Para mí, debería extinguirse.

Como dije en la clase de hoy, la pregunta que yo y los futuros profesores deben hacer no es: "¿qué español enseñar?", sino "¿cómo enseñar el español?", porque hoy después de este curso veo el español como una

lengua mucho más plural y amplia. Entonces creo que todos los conocimientos que tuve en ese curso me ayudaron a ser una futura profesora sin tantos prejuicios, con la cabeza más abierta, con nuevas ideas y con una mirada con más atención a las variaciones y todo eso.

Nessas respostas, é possível verificar que os aprendizes ressaltam a diferença no panorama acerca de suas percepções sobre a língua espanhola no início e final do curso. Em todos os casos, percebe-se uma preocupação com um ensino de língua que permita o acesso às distintas variedades e uma conscientização maior quanto ao preconceito linguístico. Os licenciandos parecem reforçar também a necessidade de evitar a exposição de uma ideia de que o espanhol seja uma língua homogênea, abrindo portas para um ensino focado na pluralidade.

Discussão

Como se pode ver nas respostas oferecidas no formulário, que foi preenchido no início da disciplina, ou seja, no primeiro momento da pesquisa, há uma grande heterogeneidade nas concepções dos discentes. Por um lado, foram fornecidas respostas que reproduzem um discurso que reforça a relação de poder entre variedades, indicando a preferência por variedades tidas como de prestígio no senso popular, como a espanhola e a mexicana. Acredito que, nesses casos, o aluno, por estar inserido em contexto histórico-político-social que difunde essas crenças populares, acaba por reproduzi-las em suas opiniões.

Por outro lado, outros discentes parecem indicar um conhecimento amplo sobre políticas linguísticas do espanhol e a necessidade de compreender que todas as variedades possuem igual importância e devem, de igual maneira, compor o inventário do material utilizado em sala de aula. Em algumas respostas, é possível identificar que tal concepção permite ainda que o aluno reflita sobre sua própria variedade, entendendo-a como um sistema válido e independente, que se difere da observada na

produção de falantes nativos, como se verifica em respostas como “Falo a variedade brasileira”.

Algo presente nas respostas dos discentes que merece destaque diz respeito ao “mito do falante nativo” (RAJAGOPALAN, 2003; PENNYCOOK, 2007), consistido na crença de que a maneira válida de produção na língua estrangeira é a de falantes nativos e os aprendizes precisam alcançar a semelhança em sua produção com a desses sujeitos a fim de que sua fala seja considerada legítima. Tais concepções encontram-se expostas de maneira explícita e implícita em algumas respostas.

Grande parte dos alunos parecia não conhecer uma abordagem de ensino de língua estrangeira que tome como pressuposto práticas de translinguagem no início do curso, de maneira que sistemas que apresentem características mescladas da língua-fonte e da língua-alvo no processo de aprendizagem, como o portunhol, foram rejeitados e considerados um problema na produção por parte de alguns discentes. Somente em uma resposta, observou-se uma tendência ao uso de tal abordagem.

Por outro lado, os dados obtidos no formulário parecem trazer também evidências inovadoras no que diz respeito aos estudos sobre a percepção de discentes de um tema ao longo de uma disciplina. Comumente, são apresentados dados em que os alunos, no início, demonstram não possuir conhecimento sobre um tema e, somente após a aplicação de uma determinada metodologia, conseguem desenvolver tal conhecimento. Neste estudo, é relevante observar como alguns discentes já apresentavam algumas concepções alinhadas à perspectiva apresentada nas aulas mesmo no início do curso. O modelo adotado na disciplina baseava-se no desenvolvimento de uma perspectiva crítica sobre as relações de poder e representação das variedades da língua espanhola e suas consequências no ensino de língua estrangeira.

Por fim, é válido destacar que as considerações feitas pelos alunos no fim do curso sobre políticas linguísticas e ensino de espanhol como língua estrangeira parecem indicar a eficiência da

disciplina em sua formação. Assim, acredito que, ao longo das aulas, foi possível fornecer um material descritivo e analítico para discussão de questões relacionadas à variação linguística e ensino de espanhol língua estrangeira. No fim do curso, os alunos ressaltaram como sua visão sobre a descrição da língua espanhola havia mudado e indicaram como isso impactou a prática (ou as expectativas de prática) de ensino de língua em sala de aula.

Questiono-me apenas se a realização dessa disciplina deveria realmente ser o primeiro momento em que essas questões fossem abordadas, principalmente, ao ter em mente que é uma disciplina de fim de curso, momento em que muitos já começaram a atuar em sala de aula. Acredito que diversas questões sobre a variação na língua e as relações de poder estabelecidas entre as variedades deveriam ser apresentadas desde o início do curso já com vistas à sua aplicação profissional.

Considerações Finais

Este trabalho tinha por objetivo verificar o papel da disciplina de “Espanhol 7” na formação de discentes do curso de Letras: Português-Espanhol na UFRJ. Mais especificamente, pretendia-se verificar como a contribuição da matéria no desenvolvimento de uma visão crítica sobre a variação em língua espanhola e o ensino de língua estrangeira.

Para tanto, aplicou-se um formulário no início do curso a fim de compreender as concepções que os alunos já traziam em sua trajetória e solicitou-se que discutissem sobre a contribuição da disciplina para sua prática profissional no fim do curso. Os resultados mostraram uma grande diferença entre a sensibilidade dos alunos ao tema no início do curso e final. Porém, os resultados do segundo momento da pesquisa parecem indicar a eficiência da disciplina em sua formação.

Acredito que este trabalho contribui para o entendimento do processo de formação de professores de espanhol como língua estrangeira no contexto observado. No entanto, é necessário que

algumas medidas institucionais com relação ao tema ainda sejam formuladas a fim que haja uma formação mais crítica dos discentes quanto aos temas discutidos neste artigo.

Por fim, como passos futuros desta pesquisa, pretende-se, com os dados obtidos, identificar os fatores individuais que puderam propiciar o fornecimento de determinadas respostas nos questionários, a fim de verificar possíveis motivações para algumas concepções descritas nos dados observados. Além disso, pretende-se elaborar uma atividade em que os alunos possam preparar tarefas didáticas com o objetivo de verificar se são capazes de colocar em prática o conteúdo ao longo da disciplina, observando assim como abordariam o tema da variação em uma sala de aula.

Referências

ÁVILA, R. **Variación del español en los medios**. México D.F.: El Colegio de México, 2011.

BAGNO, M. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.

BRASIL. **Linguagens, códigos e suas tecnologias** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1).

CAVALCANTI, M. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente – Festschrift** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 211-226.

CELANI, M. Afinal, o que é Linguística Aplicada?. In: PASCHOAL, M.; CELANI, M. (org.). **Linguística Aplicada: da Aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992. p. 15-23.

CELANI, M. A relevância da Linguística Aplicada na formulação de uma Política Educacional Brasileira. In: FORTKAMP, M.; TOMITCH, L. (org.). **Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn**. Florianópolis: Insular, 2000. p. 17-32.

ERES FERNÁNDEZ, G. Políticas públicas para la (no) enseñanza de español en Brasil. In: MIRANDA, C. (org.). **Colección Complementos: La lengua española en Brasil. Enseñanza, formación de profesores y resistencia**. Brasília: Consejería de Educación da Embaixada, 2018. p. 9-18.

FAIRWEATHER, E. **Las actitudes de profesores de español como lengua extranjera (ELE) hacia las variedades dialectales del español**. 58 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira em contexto multilingual e multicultural). Universidade de Estocolmo, Estocolmo, 2013.

GOMES, J.; NASCIMENTO, S.; SILVA, R.; SEBOLD, M. O tratamento da oralidade nos livros didáticos para ensino de espanhol como língua estrangeira. **Revista Línguas & Ensino**, v. 2, p. 49-61, 2019.

KLEIMAN, A. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: *festschrift*** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola 2013. p. 39-58.

LAGARES, X. A ideologia do panhispanismo e o ensino do espanhol no Brasil. **Políticas Lingüísticas**, v. 2, p. 85-110, 2010.

MORENO-FERNÁNDEZ, F.; ROTH, J. O. **Atlas de la lengua española en el mundo**. Madrid: Fundación Telefónica, 2007.

MUÑOZ, M. El seseo y el ceceo. **Revista Documentos Lingüísticos y Literarios UACH**, n. 5, p. 28-32, 1980.

OESTERREICHER, W. El español, lengua pluricéntrica: perspectivas y límites de una autoafirmación lingüística nacional en Hispanoamérica – el caso mexicano. **Lexis**, v. 26, p. 275-304, 2002.

PARAQUETT, M. A língua espanhola e a linguística aplicada no Brasil. **Abehache**, n. 2, p. 225-239, 2012.

PATO, E. **La sustitución de “cantara/cantase” por “cantaría/cantaba” en el castellano septentrional peninsular**. Tese de Doutorado. Universidad Autónoma de Madrid, 2004.

PENNYCOOK, A. The myth of English as an international language. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (org.). **Desinventing and reconstructing languages**. USA: Multilingual Matters, 2007. p. 90-115.

PONTES, V.; NOBRE, J. As variedades linguísticas hispano-americanas no livro didático *Formación en español: lengua y cultura*. **Revista (Con)textos Linguísticos**, v. 11, n. 18, p. 129-143, 2017.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma consideração radical? In: SIGNORINI, I. (org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 21-45.

RODRIGUES, M. A pesquisa no ensino e o ensino na pesquisa. **Transinformação**, v.15, n. 3, p. 363-372, 2003.

SANTANA-MARRERO, J. Seseo, ceceo y distinción en el sociolecto alto de la ciudad de Sevilla: nuevos datos a partir de los materiales de PRESEEA. **Boletín de Filología**, v. 51, n.2, p. 255-280, 2016.

SILVA; C. REBOLLO-COUTO, L. Tradução audiovisual e prosódia: o par linguístico português-espanhol. **Encult**, v. 4, n. 1, p. 38, 2017.

SILVA-JÚNIOR, A. Relações e avanços entre a Linguística Aplicada e o Hispanismo no Brasil. **Raído**, v. 14, n. 36, p. 310-333, 2020.

SILVA-JÚNIOR, A.; MATOS, D. Linguística Aplicada e o SUEar: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. **Revista Interdisciplinar SUEAR**, Edição Especial Dossiê SUEar, p. 101-116, 2019.

WEINREICH, W.; LABOV, W.; HERZOG, M. Empirical Foundations for Theory of Language Change. In: LEHMANN, P.; MALKIEL, Y. (org.). **Directions for Historical Linguistics**. Austin: University of Texas Press, 1968, p. 95-188.

Capítulo 3

LINGUÍSTICA APLICADA NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO ATUAL: O CENÁRIO DO ESPANHOL NO CLAC/UFRJ

Déborah Cristina Pereira de Souza

Primeiras considerações

O presente artigo tem como tema a situação da Linguística Aplicada (LA) na formação superior em espanhol oferecida na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) a partir do estudo de crenças dos graduandos que atuam como monitores desse idioma nos Cursos de Línguas Abertas à Comunidade (CLAC/UFRJ). Em primeiro lugar, entende-se que o pensamento de tais estudantes sobre LA reflete como essa ciência é tratada na graduação em espanhol dessa universidade. Além disso, ao investigar sua atuação no projeto CLAC, é possível analisar se o monitor direciona suas práticas de maneira (in)consciente às discussões desenvolvidas no âmbito da LA, de forma especial, as questões referentes à formação global do estudante (MATOS, 2018) e à perspectiva Sulear (MOITA LOPES, 2006; KLEIMAN, 2013; MATOS; SILVA JÚNIOR, 2019).

A motivação para a escolha desse recorte temático partiu de minha própria experiência como aluna de graduação e monitora de espanhol do CLAC entre os anos de 2018 e 2019. No mestrado, ao entrar no campo da LA a partir da disciplina *Linguística Aplicada e os Estudos Hispânicos* ministrada pelo Professor Doutor Antonio Ferreira e ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em

Letras Neolatinas da UFRJ, percebi que havia um descompasso entre os conhecimentos adquiridos durante minha formação acadêmica e minha prática no CLAC. Embora em nenhum momento a LA tenha sido tratada e discutida durante minhas disciplinas na graduação, minha atuação como professora estava marcada por suas mais recentes discussões.

Primeiramente, como sendo da área do espanhol, sempre lutei contra a hegemonia do *espanhol da Espanha*, ideia, na maioria das vezes, trazida pelos próprios alunos como o *espanhol correto*. Assim, tratava de ir desmontando esse imaginário, trazendo outras vozes, muitas vezes esquecidas, no processo de ensino-aprendizagem. Uma de minhas grandes preocupações versava também sobre a formação integral e crítica dos meus alunos, trazendo temas sociais relevantes, que agregassem algo positivo a suas vivências, para além de um ensino meramente linguístico.

Da mesma forma que minha prática era atravessada por tais questões, observei que a dos meus colegas que atuavam no projeto também apresentava as mesmas perspectivas. Dessa maneira, ainda que houvesse uma lacuna em nossa formação - no sentido de que a LA não é abordada nem discutida nas disciplinas de graduação - suas discussões tinham espaço em nossas práticas enquanto professores de língua estrangeira, ainda que fossem de maneira inconsciente e intuitiva, baseadas no que pensávamos ser o melhor para nossos alunos.

Minhas inquietações aumentaram a partir da problemática apontada por Paraquett (2012) sobre a ausência de estudos hispânicos na área de LA. Para ilustrar a questão, a autora faz menção a uma coletânea publicada por Celani (2000), que se intitulava como “retrato da pesquisa em linguística aplicada no Brasil no momento atual” (FORTKAMP; TOMITCH, 2000, p. 9 *apud* PARAQUETT, 2012, p. 230). E nessa publicação, nenhum artigo era assinado por pesquisadores da área do espanhol. Portanto, Paraquett (2012, p. 230) ressalta que “nenhum de nós saiu naquela foto”.

Assim, atravessada por esses questionamentos e observações busco, de maneira geral, identificar quais as crenças existentes sobre LA entre os graduandos de espanhol da UFRJ e a relação com sua prática docente no CLAC a fim de que se possa ilustrar o cenário dessa ciência no âmbito da Faculdade de Letras dessa instituição. Como já apontado por minha exposição inicial, parto da hipótese de que embora os monitores de espanhol possam apresentar pouco ou nenhum conhecimento sobre LA, direcionam suas práticas na perspectiva Sulear, à medida que fazem um ensino-aprendizagem crítico, dando espaço às vozes do Sul e comprometidos com a formação cidadã dos alunos.

Pressupostos teóricos

Linguística Aplicativa, Perspectiva Sulear e Visão educacional do ensino de línguas

Neste artigo, compreendo a Linguística Aplicada como uma ciência social desde o olhar da “desaprendizagem” proposto por Fabrício (2006). A autora aponta para a “trama movente” (p. 59) na qual consiste o mundo contemporâneo, marcado pelas “imagens de *deslocamento* e *desconcerto*” (p. 46). Afirma ainda que

[...] momentos de transição parecem ser a regra, e não uma situação peculiar de determinadas épocas. ‘Existir’ seria existir sempre em movimento, em meio a oscilações entre continuidades e rupturas. Essa noção de fluxo contínuo, embora presente desde a filosofia antiga, vem se tornando cada vez mais expressiva na atualidade [...] (FABRÍCIO, 2006, p. 46).

Dessa forma, diante do cenário sempre dinâmico, de nenhuma maneira estático, o *desaprender* se alinha a uma postura, a uma filosofia que deve reger as práticas dos profissionais de educação. É estar sempre predisposto a não ter verdades absolutas, mas estar sempre disponível a *desconstruir* para

reconstruir quantas vezes sejam necessárias. Se o ditado diz que “a verdade liberta e a mentira aprisiona”, na perspectiva de Fabrício (2006), é a verdade que aprisiona os indivíduos, pois o colocam numa caixa fechada, sem possibilidade de olhar para as constantes transformações sociais.

[A LA aposta] na *desaprendizagem* de qualquer tipo de proposição axiomática como um refinamento do processo de conhecer [...] - aquele que se realiza no trânsito por diferentes regimes de verdade e diferentes áreas disciplinares, desfamiliarizando os sentidos neles presentes e modificando a experiência da própria área de conhecimento na qual se insere (FABRÍCIO, 2006, p. 61).

Assim, no escopo do presente artigo, a “desaprendizagem” consiste na desconstrução de crenças arraigadas na academia para lidar com novas demandas do contemporâneo. Os graduandos de espanhol da Faculdade de Letras da UFRJ devem *desaprender* o que lhes foi (ou não) ensinado, estando disponíveis para *reaprender* ou *reconstruir* suas práticas docentes, sempre as colocando a serviço do processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, sujeitos com identidades e valores permeados pelas questões que marcam suas vivências no século XXI.

Nessa perspectiva, a LA busca questionar visões dogmáticas, esquecendo as grandes narrativas e dando espaço para contar a história daqueles que estão no não-lugar, no entanto, inscritos no mundo contemporâneo. São sujeitos com suas próprias vozes, suas próprias experiências, mas que são silenciados por visões hegemônicas que prezam sempre pela padronização e homogeneização em detrimento de conhecer e enaltecer nossas singularidades. Compreender a LA como espaço de *desaprendizagem*, portanto,

[...] nos força a contínuos deslocamentos, movimentando o ângulo de observação do centro (i.e., dos países desenvolvidos e dos discursos e epistemes ocidentalistas neles produzidos) para as franjas do sistema globalizado, para as organizações invisíveis, para

as periferias, para as formas de ser consideradas subalternas ou inferiores (quanto à sexualidade, à raça, à classe social etc), para o chamado terceiro mundo e para os excluídos dos benefícios do desenvolvimento (FABRÍCIO, 2006, p. 51).

Nesse sentido, coloca-se como essencial a perspectiva Sulear, que visa a valorizar e direcionar nossas práticas para o Sul, entendido como “sul epistêmico que corresponde às realidades e aos sujeitos socialmente marginalizados” (MATOS; SILVA JÚNIOR, 2019, p. 103), indo ao encontro da proposta de Fabrício (2006). No mesmo sentido, Kleiman (2013) problematiza a agenda de pesquisa em LA, mostrando a necessidade de trazer “outras vozes latino-americanas, a fim de ‘sulear’ (orientar para o Sul) o debate e questionar a hegemonia ocidental do Norte, ainda imperante na definição dos nossos problemas de pesquisa” (p. 40).

No entanto, tal necessidade não se encontra apenas na área científica, mas também e sobretudo nas práticas pedagógicas atuais. Pensando no contexto de ensino-aprendizagem de espanhol, o padrão normativo europeu ainda é bastante hegemônico. Nossos alunos querem falar *o espanhol da Espanha*, muitos professores afirmam que *o espanhol da Espanha é o correto*, grande parte dos livros didáticos segue a normatividade espanhola. E toda uma cultura latino-americana - na qual fazemos parte - fica invisibilizada em sala de aula. Nesse sentido, busco, com a presente pesquisa, verificar se tais discursos se refletem na atuação do monitor de espanhol do CLAC ou se sua prática está direcionada à perspectiva Sulear, “com olhos dos Sul, para o Sul” (KLEIMAN, 2013, p. 50).

Dessa maneira, sulear a atuação do profissional docente “é um caminho possível para formar cidadãos críticos, autônomos e que conseguem enxergar o Sul com literais olhos do Sul” (MATOS; SILVA JÚNIOR, 2019, p. 113). Assim, a perspectiva sulear caminha bem próxima à proposta de Matos (2018, p. 20) sobre o “aspecto educacional do ensino de línguas”.

Formar professores de línguas estrangeiras no Brasil é, dentre outros aspectos, fazer com que se rompa com a visão tradicional de ensino como repositório de conteúdos e caminhar em direção a uma visão de ensino como educação. O aspecto educacional do ensino de línguas estrangeiras tem relação direta com a compreensão do conceito de cidadania, que deve ser desenvolvido em todas as disciplinas escolares, não somente no estudo de línguas estrangeiras (MATOS, 2018, p. 20).

Portanto, é essencial que o professor de língua estrangeira tenha consciência do seu papel enquanto formador integral do indivíduo e não apenas como aquele que irá fazer com que seu aluno consiga se comunicar na língua em questão. Permeado pelos princípios suleadores, “deve ter o compromisso de não silenciar ainda mais as vozes minoritárias, além de promover um espaço de questionamento e entendimento de como agir para construir um mundo mais igualitário” (MATOS, 2018, p. 20).

Crenças

Um aspecto essencial para o desenvolvimento da presente investigação diz respeito ao conceito de crenças. De maneira geral, as crenças podem ser entendidas como formas de pensar, maneiras pelas quais um indivíduo pode enxergar determinadas situações, fenômenos, eventos. São, assim, as opiniões que cada pessoa possui sobre os mais variados aspectos. Uma definição muito utilizada nos estudos dentro desse campo é o de Barcelos (2006), que conceitua crenças como

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

Assim, as crenças são sociais, pois resultam das experiências dos indivíduos construídas socialmente. É necessário que eu tenha contato com o fenômeno, com a situação para que eu tenha uma crença, uma opinião sobre eles. As crenças “incorporam as perspectivas sociais, pois nascem no contexto da interação e na relação com os grupos sociais” (BARCELOS, 2007, p. 114). Porém, ao mesmo tempo que são sociais, são individuais, pois cada um experiencia de maneira particular as interações sociais. Daí seu caráter paradoxal. Além disso, as crenças são dinâmicas, pois podem mudar através do tempo; e contextuais, porque dependem da observação do sujeito inserido em determinado momento histórico.

Duas distinções são essenciais para se levarem em consideração. Em primeiro lugar, a diferença entre crença e conhecimento proposto por Félix (1998). Aquela deriva de um resultado afetivo. Já este envolve a racionalidade, sendo um resultado cognitivo do pensamento, que muda de acordo com a argumentação. Em segundo lugar, a distinção entre crenças e fatos (YERO, 2000). Aquelas “são generalizações a respeito das coisas” (ibid., p. 28). Já estes são evidências comprovadas no mundo real, portanto, raramente questionados. Assim, pode-se perceber que as crenças não possuem compromisso com a realidade, com o empiricamente verificável, mas dizem respeito às opiniões pessoais de cada indivíduo.

Lago e Santos (2011, p. 83) retomam e enfatizam um aspecto presente na definição de Barcelos (2006) sobre “[...] a indissociabilidade entre crenças e contexto”. Assim, no âmbito desse artigo, em nenhum momento ignora-se o fato dos participantes serem graduandos de espanhol da Faculdade de Letras da UFRJ no ano de 2020. O lugar que se encontram inscritos determinam suas interações sociais que, por sua vez, influenciam e moldam as crenças que cada um apresenta.

Por fim, Barcelos (2007) expõe a importância do estudo de crenças na formação de professores, pois “[...] a compreensão das crenças dos professores ajuda a entender não somente suas escolhas e decisões, mas também a divergência entre a teoria e a

prática, e entre as crenças de formadores de professores e de professores” (p. 112). No caso dessa pesquisa, a divergência entre teoria e prática será benéfica, já que acredito que os pressupostos e discussões da LA não são temas da graduação, mas permeiam suas práticas docentes.

Analisando o contexto: a graduação em Letras na UFRJ e o CLAC

A Faculdade de Letras da UFRJ foi criada em 8 de janeiro de 1968. Dois anos mais tarde, já contava com onze cursos de graduação, entre eles, a habilitação em espanhol. Atualmente, a instituição detém o status de segunda maior Faculdade de Letras do Brasil¹. Os cursos que trabalham com línguas estrangeiras possuem dupla habilitação, ou seja, o estudante, ao formar-se, sai apto para atuar no mercado de trabalho tanto na área de espanhol como em português. Além disso, há uma separação entre os cursos de bacharelado e licenciatura, definidos no site da instituição da seguinte forma:

Existem dois cursos de graduação em Português-Espanhol: o Bacharelado em Letras: Português-Espanhol e a Licenciatura em Letras: Português-Espanhol. O primeiro prepara o estudante para trabalhar com inúmeras profissões onde o bacharel de letras pode atuar. Estas profissões geralmente de base técnica e ou artística-literárias utilizam o uso da língua espanhola para traduções (tradutor), edição (editores), diplomacia (diplomata) entre inúmeras funções que vão além da área de conhecimento onde o profissional atue. O segundo permite que o estudante após sua formação esteja apto a se tornar professor do ensino fundamental e médio, além de também abarcar todas as profissões acima já elencadas.²

¹ Informações extraídas do próprio site da instituição, podendo ser consultadas em: <http://www.portal.letras.ufrj.br/institucional/a-faculdade-de-letras.html>. Acesso em: 10/11/2020.

² Extraído de <http://www.portal.letras.ufrj.br/graduacao/cursos-de-graduacao/portugues-espanhol.html>. Acesso em: 10/11/2020.

No entanto, na prática, as diferenças entre o bacharelado e a licenciatura são mínimas. Primeiramente, por exemplo, são oferecidas sete disciplinas obrigatórias de espanhol, que visam ao estudo linguístico (seja descritivo ou normativo) da língua. Tais disciplinas recebem tanto os alunos futuros bacharéis como os futuros professores. Assim, não há um olhar específico voltado para as necessidades que cada um desses profissionais terá em seu dia a dia de trabalho. Se por um lado, a troca de experiências entre diferentes perspectivas pode ser enriquecedora, por outro, essa falta de uma delimitação clara entre o *quem estou formando* pode levar a possíveis lacunas de formação. Em segundo lugar, o fluxograma de disciplinas do bacharelado e da licenciatura são extremamente parecidos. Basicamente, para os bacharéis são excluídas as disciplinas de Didática e postas disciplinas optativas em seus lugares.³

Observando a licenciatura, o curso possui o total de 477 horas distribuídas em oito semestres. Para a conclusão do curso, além de cumprir as disciplinas exigidas, o estudante precisa atuar no estágio obrigatório em uma instituição de ensino básico e escrever uma monografia para ser entregue no fim da graduação. No 6º e no 7º períodos, estão previstas duas disciplinas obrigatórias de “Didática de Espanhol”, além das referentes à “Didática de Português”, que convém a análise de suas ementas para a discussão aqui proposta. Em ambas, não há qualquer menção explícita sobre LA, como pode ser observado no quadro abaixo. Há somente uma brecha em “Didática de Espanhol I” para sua abordagem ao elencar a necessidade de “introdução às diferentes linhas de pesquisa sobre ensino-aprendizagem e formação de professores”.

³ Os fluxogramas do bacharelado e da licenciatura em Português-Espanhol da Faculdade de Letras da UFRJ podem ser consultados em: <<http://www.portal.lettras.ufrj.br/graduacao/cursos-de-graduacao/portugues-espanhol.html>>. Acesso em: 10/11/2020.

Quadro 1 – Ementas das disciplinas Didática de Espanhol I e II

Didática de Espanhol I	Didática de Espanhol II
“A articulação dos campos da linguagem, da literatura e da educação na formação do professor de Espanhol Língua Estrangeira (ELE). Metodologias de ensino de língua estrangeira. A linguagem nas interações socio discursivas e a construção da identidade profissional do professor. Apropriação crítica das novas tecnologias da informação e da comunicação. Introdução às diferentes linhas de pesquisa sobre ensino-aprendizagem e formação de professores de ELE no Brasil”.	“Concepções discursivas sobre a presença da Língua Espanhola no Brasil e suas implicações para a formação de professores. Educação intercultural na América Latina. Políticas do ensino de Espanhol Língua Estrangeira (ELE) no Brasil. A leitura literária e não-literária na aula de ELE. Planejamento e avaliação. Pesquisa e reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula de ELE: a importância da relação teoria e prática desde a formação inicial”.

Fonte: Acervo pessoal do professor da Faculdade de Educação da UFRJ Luciano Prado da Silva⁴.

No entanto, ainda que não haja tal menção explícita, as ementas tocam em temas que fazem parte da agenda de pesquisa em LA, como “construção da identidade profissional do professor”, “educação intercultural” e “políticas do ensino de Espanhol Língua Estrangeira”. Além disso, ao analisar a bibliografia básica das disciplinas, não há nenhum texto que trate especificamente da LA. Por outro lado, na bibliografia complementar de “Didática de espanhol I”, está presente o texto de Moita Lopes (2006): “Por uma lingüística aplicada indisciplinar”.

Assim, ao analisar brevemente o panorama geral da configuração do curso de Licenciatura em Letras da UFRJ, pode-se

⁴ Pela falta da ementa no site da Faculdade de Letras, o professor Luciano Prado da Silva, que ministra as disciplinas de Didática de Espanhol, gentilmente cedeu as ementas para a composição do presente artigo.

dizer que a LA está presente de maneira indireta, da mesma forma que acredito estar na atuação dos futuros profissionais formados pela instituição. Além do que tais ementas são um direcionamento para a atuação do professor de tais disciplinas, que possui autonomia para segui-las ou não.

Sobre os Programas de Extensão da Faculdade de Letras da UFRJ, encontra-se o CLAC (Cursos de Línguas Abertos à Comunidade). Em vigor desde 1988, atualmente, são oferecidos vinte e quatro cursos por um valor único semestral que visa a incentivar a adesão por parte de toda a comunidade para além daqueles já envolvidos no contexto universitário. O projeto se denomina como “um curso de formação de professores de graduação da Faculdade de Letras/UFRJ”⁵ e, na maioria das vezes, é a primeira atuação prática dentro de sala de aula dos universitários em questão. No entanto, é válido ressaltar que nem todos os graduandos terão acesso a essa experiências, já que se configura como um projeto de extensão, portanto, de caráter eletivo.

Cabe fazer uma ressalva sobre a nomenclatura utilizada para designar os bolsistas atuantes no CLAC. Eles são chamados de *monitores*, e não *professores*, somente por uma questão legal, ou seja, ainda não são de fato profissionais formados para exercer tal profissão. No entanto, o trabalho que desempenham são de professores: devem montar e ministrar as aulas, preparar e corrigir provas e exercícios. Cada idioma possui uma forma de seleção. Especificamente no espanhol, os monitores são selecionados a partir de uma prova de expressão escrita e oral.

Por ser um espaço que visa à formação e preparação dos futuros professores, os monitores do CLAC espanhol contam com uma orientação semanal de algum professor da Faculdade parceiro do projeto. Esse é um dos pontos-chave, pois é um ambiente de troca de experiências, angústias e êxitos, que faz com

⁵ Tal informação pode ser consultada em: <<https://clac.letras.ufrj.br/index.php#cursos>>. Acesso em: 10/11/2020.

que os futuros professores “praticuem o ensino de modo reflexivo, consciente e qualitativo”. E a partir de minha experiência como monitora do CLAC, mais do que nas disciplinas obrigatórias de Didática, são nessas reuniões que surgem com vigor as discussões que engendram o campo da LA, ainda que, novamente, sem seu devido nome mencionado.

Metodologia

O objetivo da investigação é identificar as crenças dos monitores sobre LA e relacioná-las a sua prática docente. Para tanto, os dados a serem analisados foram gerados por meio de um teste de crenças elaborado na plataforma *on-line Google Forms* intitulado como “Reflexão dos monitores do CLAC sobre sua prática docente”. Machado Vieira e Esteves (2009) apontam a importância da não utilização do termo “teste”, pois este pode levar a impressão ao participante de que há respostas certas e erradas. Portanto, optei pelo termo “reflexão” para que o monitor pudesse se sentir à vontade para de fato expor suas crenças e experiências.

O teste de crenças foi criado a partir da estrutura de um questionário, contendo perguntas fechadas (múltipla escolha) e abertas (discursivas). Aquelas versavam sobre a formação e atuação no CLAC dos monitores sem referência a suas práticas pedagógicas, como o tempo de atuação no projeto e o período cursado na graduação. O objetivo de tais perguntas é conhecer o perfil dos monitores, pois, como já foi discutido, as crenças são contextuais e particulares. Já as perguntas abertas visavam a apreender de fato as crenças que os monitores tinham sobre Linguística Aplicada e a relação dessa ciência com sua prática docente. Ao todo, foram quatro perguntas fechadas e oito perguntas abertas, que serão retomadas na seção posterior.

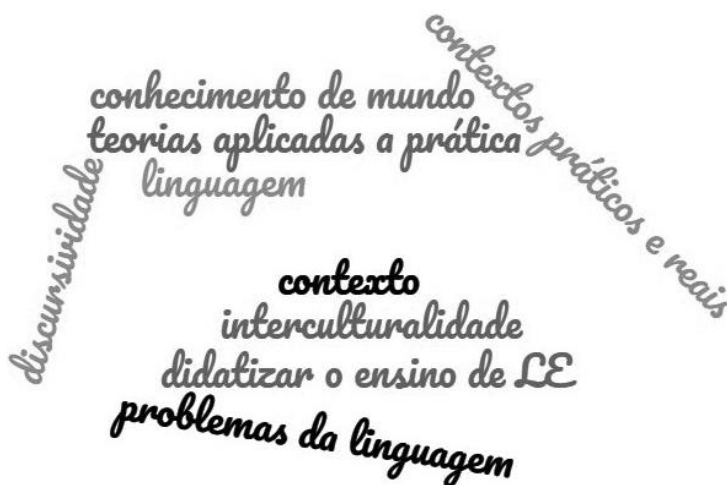
O *link* para o preenchimento do questionário foi enviado aos monitores por meios digitais (aplicativo de mensagens e *e-mail*). No total, seis responderam as perguntas e suas respostas serão analisadas e discutidas na seção a seguir.

Resultados e discussões

Com relação ao perfil dos monitores, todos são do curso de licenciatura e estão entre o 7º e o 10º períodos. Metade já cursou a disciplina de Didática e a outra metade está cursando no período de realização do questionário. Por fim, quatro graduandos são monitores novos⁶ e dois estão há quatro períodos como monitores de espanhol do CLAC.

Iniciando a análise das respostas dadas às perguntas abertas, o primeiro questionamento buscava depreender o que o monitor entendia por LA. Três respostas se aproximaram ao trazer algumas palavras-chave semelhantes, como “contextos práticos e reais de uso”, “conhecimento de mundo”, “problemas da linguagem” e “língua em contexto”. Assim, são respostas que entendem essa ciência para além da área do ensino de línguas. A imagem a seguir traz as palavras e expressões que apareceram em todas as respostas.

Imagem 1 – Palavras e expressões utilizadas para definir LA



Fonte: elaboração própria.

⁶ Tais monitores novos apenas atuaram no ensino remoto, devido ao contexto pandêmico de 2020.

Dentre as seis respostas, três merecem destaque e foram expostas no quadro abaixo, pois se aproximam aos conceitos e debates que circulam sobre a LA na esfera acadêmica.

Quadro 2 – Distintas perspectivas sobre LA

O que você entende por Linguística Aplicada?	
i. “É pensar a ação da linguagem por meio [sic] didáticos, tratando de didatizar o ensino da LE na sala de aula.”	Perspectiva redutora de LA (PARAQUETT, 2012)
ii. “Imagino que se trate das teorias linguísticas aplicadas à prática”	Status da LA (PARAQUETT, 2012)
iii. “Eu não sei definir com as palavras certas o que é a Linguística Aplicada, mas acredito que quando trabalhamos a interculturalidade, discursividade e coisas para além dos textos estamos trabalhando com ela.”	Última virada epistemológica da LA (MOITA LOPES, 2009)

Fonte: Elaborado pela autora

As duas primeiras respostas do Quadro 2 podem ser vistas como definições problemáticas de LA. A primeira, pois a limita ao campo do ensino de línguas. Nas palavras de Paraquett (2012, p. 228), “esta perspectiva parece bastante redutora para os dias de hoje”, já que a LA, enquanto ciência social, se preocupa com a língua como prática social, para além da sala de aula. Já a segunda resposta, retoma a discussão também presente em Paraquett (2012, p. 227) se a LA “seria uma ciência aplicada ou uma aplicação de uma ciência”. A resposta deixa claro que, para esse monitor, a LA não seria uma ciência por si, mas um método de aplicação de outras teorias linguísticas.

De maneira oposta, a terceira resposta do Quadro 2 traz uma visão diferente. O monitor começa de maneira bastante hesitante (“Eu não sei definir com as palavras certas”), mas cita uma

discussão presente na última virada epistemológica da LA, marcada como indisciplina em Moita Lopes (2009), que abarca a questão da interculturalidade, definida em Matos (2018, p. 21) - ao fazer referência a Paraquett (2010) - “como integração, encontro e diálogo, quando se entende a aprendizagem de uma outra língua como acesso a outra cultura”. Além disso, ao citar “coisas para além dos textos” pode estar fazendo menção à aspectos culturais, sociais. No entanto, não é possível saber exatamente o que esse monitor quis dizer devido à natureza de aplicação do questionário (*on-line* sem a interferência do pesquisador).

Com relação à pergunta que questionava se o monitor acreditava utilizar ou não a LA em sua prática docente, apenas um monitor respondeu negativamente. No entanto, ao ler sua resposta seguinte que pedia uma justificativa para essa crença, pode-se perceber uma hesitação: “Na verdade, não sei dizer com certeza se eu utilizo ou não a LA em minhas aulas, mas com certeza tento construir a aula a partir do centro de interesse do aluno. Levar textos que conversem com o mundo dos alunos.”

Ainda sobre a justificativa acerca do uso ou não da LA, duas respostas merecem especial atenção, pois estão em consonância com as mais recentes discussões da LA. Na primeira, há uma posição de Suleamento por parte da monitora, ao adaptar o livro didático, trazendo as vozes negras que foram silenciadas, fazendo com que houvesse, inclusive, maior identificação por parte dos alunos. Na segunda resposta, há também a menção a um tema extremamente relevante à LA: a pedagogia translíngua, que “busca propor um ensino de línguas sob a égide da heterogeneidade, da fluidez, da primazia da construção de sentidos” (ZOLIN-VESZ, 2016, p. 152). Além disso, pode-se perceber uma preocupação na formação integral do indivíduo, pois a discussão foi para além dos elementos linguísticos.

Quadro 3 - O Suleamento e o translinguismo nas práticas dos monitores do CLAC.

Você acredita que o espanhol é uma língua homogênea?

“Não, porque cada país sua variedade e dentro desse país podem existir múltiplas variedades. Apesar de trabalhar e apresentar a variedade da Espanha nas aulas de espanhol, sempre tento mostrar aos alunos variantes de outros países”.

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 4 – As variedades do espanhol em sala de aula

Em caso AFIRMATIVO, apresente um relato de atividade que já tenha feito e que ilustre o uso da Linguística Aplicada em sua prática docente.

i. “Vou relatar uma experiência que tive com a adaptação de uma atividade. No livro didático, tinha uma atividade sobre *Mujeres Importantes* com um perfil de cada uma e tal. Eu me incomodei porque eu só conhecia uma das quatro e também porque eram todas brancas. Daí, eu adaptei esse quadro para pessoas que eu tinha 80% de certeza que meus alunos conheceriam e a maioria era negra. A ideia era que eles fizessem um perfil sobre essas pessoas falando sobre suas profissões e porque elas eram importantes. Depois dessa discussão, criei um joguinho chamado “¿quién es la jefa?” baseado no meme “aqui é a patroa” da Anitta. Assim, em grupo, eles tinham que fazer um perfil sobre uma mulher que era a jefa/patroa para eles e os outros grupos tinham que adivinhar.”

ii. “Foi elaborado para a sala um material sobre spanglish e foi trazida a discussão linguística, teórica e política que envolvem o tema.”

Fonte: Elaborado pela autora

Sobre a pergunta aberta que questionava sobre a suposta homogeneidade do espanhol, todos os monitores apontaram para a diversidade linguística. Muitos citaram questões fonéticas e lexicais, como as distintas pronúncias para a *doble ele* (i.e. luvia). No geral, foram respostas superficiais, pois repetiam discursos do senso comum; porém considero como positiva a legitimação da heterogeneidade da língua estrangeira. Uma resposta merece

destaque, pois é a única que aponta claramente para a predominância do espanhol peninsular nas aulas. No entanto, apresenta a preocupação para as demais variedades.

Já que todos os monitores apontaram para a heterogeneidade do espanhol, a pergunta seguinte questionava como tratavam essa temática em sala de aula. Todas as respostas mencionam a procura de materiais para além do livro didático, como textos, vídeos e áudios. Para discutir essa questão, três respostas foram selecionadas. A primeira, pois foi a única que mostrou claramente o ensino pautado na “norma culta”. Mas é possível fazer um questionamento: qual norma culta? O que esse monitor entende por norma culta? A segunda resposta citou uma variedade específica: a argentina. E muitas vezes as aulas ficam no eixo Espanha-Argentina, invisibilizando a riqueza e a diversidade do espanhol. Já a terceira saiu da questão puramente linguística, para pensar na língua e sua função social, dentro de um contexto real de uso.

Quadro 5 – O trabalho com a heterogeneidade linguística

Como você trabalha a heterogeneidade linguística em sala de aula?
i. “Ensino o que a norma culta prescreve mas sempre que possível menciono outras possibilidades, não deixando de lado os estigmas sociais em torno delas.”
ii. “Eu tento tratar a heterogeneidade de maneira natural justificando que assim como nós brasileiros falamos diferente, os falantes de espanhol também falam. Então, é muito comum eu levar materiais de variedades diferentes. Numa uma unidade sobre tipos de casas e moradias, preparei uma atividade sobre métodos de organização de casa e nesse dia, nós vimos um vídeo de uma argentina falando sobre o assunto e lemos um perfil de uma organizadora panamenha.”
iii. “Sempre falo sobre as diferentes variedades e levo vídeos e textos que demonstrem as diferentes variedades não só regionais, mas também as de registro e as sociais.”

Fonte: Elaborado pela autora

Com relação à pergunta sobre ensino de cultura na aula de língua estrangeira, todos os monitores apontaram para o caráter essencial dessa perspectiva. Vale ressaltar que todos pensaram em cultura para além de datas comemorativas, enfatizando as relações entre os sujeitos sociais como um aspecto definidor de cultura.

Quadro 6 – As perspectivas sobre o ensino de cultura

O que você entende sobre o ensino de cultura na aula de língua estrangeira?
i. “Ensinar língua é ensinar cultura, não adianta tratá-la como somente a produção de regras gramaticais estabelecidas por gramáticas ou livros. Trabalhar língua é também estudar a sociedade que a fala além de também os problemas sociais daquele povo, por exemplo.”
ii. “O ensino de cultura é essencial para o aprendizado de uma língua estrangeira porque primeiro, a gente se apaixona por ela (eu acho) e depois pela língua. Então se a ideia é trocar conhecimentos em língua estrangeira que seja pela cultura.”
iii. “É imprescindível. O aprendizado de uma língua estrangeira requer a noção de questões culturais, já que a língua perpassa todos os âmbitos sociais e é transformada por eles.”

Fonte: Elaborado pela autora

Ao questionar os temas que os monitores trabalham em sala de aula, nenhum citou qualquer aspecto gramatical. Todos citaram questões que foram de “gostos pessoais dos alunos” até temas relevantes para a formação integral do indivíduo, como “imigração”, “preconceito linguístico” e “inclusão e acessibilidade”, como podem ser vistas nas respostas do Quadro 7. Assim, percebe-se uma preocupação dos monitores em discutir temas atuais e que extrapolam a sala de aula, visando ao ensino crítico e global dos alunos.

Quadro 7 – Os temas trabalhados em sala de aula

Quais temas você costuma abordar com seus alunos?
“Isso varia de acordo com material e com o nível que eu trabalho. Durante o ensino remoto, o livro tem ficado um pouco de lado na minha prática. Para suprir essa "falta" eu e minha colega, estamos fazendo aulas temáticas e os temas até agora, foram: aprender na quarentena, spanglish e portuñol, a mulher no mercado de trabalho, preços que divergem de acordo com o gênero, a "cultura" do cancelamento e por aí tem ido.”
“Imigração, influência dos meios de comunicação na sociedade, variedade e preconceito linguísticos, inclusão e acessibilidade, machismo, restrição do aborto em países da Am. Latina, meio ambiente, etc.”
“Diferenças culturais na América Latina, colonização e suas consequências, desmatamento, preconceito linguístico, pós-modernidade, etc.”

Fonte: Elaborado pela autora

A última pergunta era mais ampla, pedindo que os monitores apresentassem uma atividade didática que tenham feito em sala, expondo o tema e as ferramentas utilizadas. Três respostas foram transcritas no quadro abaixo, pois mostram o trabalho com os indivíduos muitas vezes silenciados nas aulas de espanhol como língua estrangeira, como no caso do Paraguai, que possui uma forte influência do Guarani. Além disso, outras duas respostas tratavam de atividades com o *Spanglish*, novamente trazendo a questão da pedagogia translíngua e do ensino mais além de questões puramente gramaticais.

Quadro 8 – Os exemplos de atividades didáticas desenvolvidas

Relate brevemente uma de suas experiências didáticas, expondo o tema trabalhado e os recursos que empregou na atividade:

i. “Numa aula falando sobre o Paraguai uma aluna apresentou a tela e mostrou a capa do cigarro "Gift" e sinalizou a frase "Fumar causa infarto al corazón" que estava em espanhol e na parte de baixo mostrou a mesma frase, mas desta vez em Guaraní e ficamos ali falando sobre a questão das segundas línguas passarem a ser línguas comerciais, em especial, na América Latina.”

ii. “Gostei muito de trabalho sobre o Spanglish com os alunos. Lemos um texto sobre, vimos um vídeo sobre como os latinos se sentem vivendo nos Estados Unidos e exemplos do Spanglish. Discutimos como já é algo que acontece em diferentes níveis da língua, não só no vocabulário. Muitos alunos não sabiam da existência do Spanglish ou eram preconceituosos com essa língua, mas, depois da aula, a maioria reconheceu o Spanglish como uma nova língua em potencial.”

iii. “Ainda falando do spanglish, primeiro trabalhamos imigração e os preconceitos que latinos sofrem nos Estados Unidos. Para trabalharmos isso, iniciei perguntando a eles o que sabiam sobre esse tema. Logo depois, vimos um vídeo sobre relatos de latino-americanos e sua perspectiva sobre o preconceito no país. Após isso, entrei na questão do spanglish, questionando-os se já haviam escutado falar, o que pensavam que era, etc. Depois, vimos fotos de outdoors em spanglish, lemos um texto que trabalha questões históricas, geográficas e linguísticas do spanglish, fizemos uma pequena interpretação dele e, por fim, expuseram a sua opinião e trabalharam a música "Spanglish", do grupo mexicano Reik.”

Fonte: Elaborado pela autora

De forma geral, as respostas obtidas mostram hesitações e dúvidas a respeito do conceito de LA. Já as atividades elaboradas pelos monitores permeiam temas como preconceito, trânsito linguísticos e aspectos sociais e culturais dos países hispano

falantes. É possível afirmar, ainda, que há a legitimação da variação linguística e o trabalho com essas perspectivas em sala de aula.

Considerações finais

O presente artigo buscou, a partir das crenças dos monitores de espanhol do CLAC sobre LA e sua prática docente, ilustrar o cenário dessa ciência no âmbito da Faculdade de Letras da UFRJ. De maneira geral, as hesitações de suas respostas à pergunta: “O que entende por Linguística Aplicada?” - “eu não sei definir”, “imagino que” - podem evidenciar a falta de suporte teórico que apresentam, por não se discutir diretamente o que seja LA durante a graduação. No entanto, demonstrou-se como positivo que apenas duas respostas tiveram perspectivas mais redutoras sobre essa ciência e todas as outras apontaram para além do ensino de línguas.

Ainda que os monitores tenham apresentado tais hesitações e falta de assertividade ao definir LA, suas práticas docentes são comprometidas com os pressupostos e discussões da área, confirmando a hipótese inicialmente levantada. Ao analisar os temas e as atividades didáticas que os monitores de espanhol do CLAC desempenham, fica clara uma preocupação com - no proposto por Matos (2018) - o aspecto educacional da educação. Trabalha-se com aspectos que geram debates críticos, fazendo com que os alunos se coloquem e pensem em questões fundamentais para o mundo atual que vão para além do ensino de aspectos gramaticais.

Também fica evidente o trabalho dos monitores desde uma perspectiva Sulear. Ainda que haja respostas que confirmam a predominância do espanhol da Espanha em sala de aula ou o uso da variedade argentina como uma tentativa de dar conta da variedade linguística, em várias respostas há a preocupação em dar espaço nas aulas para os sujeitos tradicionalmente marginalizados. Inclusive como marca de identificação para com os alunos, mostrando a pertinência desse olhar **do** sul.

Dessa maneira, retomando a metáfora da foto de Paraquett exposta no início desse artigo, ao perceber esse descompasso entre teoria e prática dentro da graduação em Letras da UFRJ, penso que, nessa fotografia, estávamos como fotógrafos com a câmera em mãos, ou seja, utilizando-se na prática daqueles artefatos, mas sem consciência de exibi-los e denominá-los como LA.

Referências

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (org.). **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-42.

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

FABRICIO, 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.

FÉLIX, Ademilde. **Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP, 1998.

KLEIMAN, A. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente - Festschrift** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

LAGO, Neuda; SANTOS, Maria Aparecida. Análise de algumas crenças presentes no imaginário de alguns aprendizes de espanhol.

Anais do I Simpósio de Linguística Aplicada e ensino de línguas estrangeiras. Goiás: 2011, p. 80-93.

MACHADO VIEIRA, M. dos S.; ESTEVES, G. Metodologia de avaliação subjetiva de usos linguísticos em variação. In: LOPES, C; REICH, U. **Romania: Variação Linguística em Megalópoles Latino-Americanas**, n. 39, p. 237-266, 2009.

MATOS, D.C.V.S.; SILVA JÚNIOR, A.C. Linguística Aplicada e o SULEar: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. **Revista Interdisciplinar Sulear**, v. Ano 2, p. 101-116, 2019.

MOITA LOPES, L.P. da (org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de linguística à linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R.; ROLA, P. (orgs.). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos.** São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-23.

PARAQUETT, M. A língua espanhola e a linguística Aplicada no Brasil. **Revista Abehache.** São Paulo: ABH, v. 1, n. 2, p. 225-239, 2012.

YERO, Judith Lloyd. **Teaching in mind: how teacher thinking shapes education.** 2nd edition. Hamilton, MT: Mind Flight Publishing, 2010.

ZOLIN-VEZ, F. Por uma pedagogia translíngua para o ensino de línguas. In: JESUS, D.M; CARBONIERI, D. (org.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas.** Campinas: Pontes, 2016. p. 143-155.

Capítulo 4

REPRESENTAÇÃO DAS IDENTIDADES CULTURAIS HISPÂNICAS NO CURRÍCULO DE LETRAS/ESPANHOL – (RE)CONFIGURANDO NARRATIVAS HEGEMÔNICAS¹

Julia da Rocha Barretto

Em minhas vivências como professora de espanhol deparei-me com a necessidade de uma abordagem decolonial como forma de tirar o olhar do aluno da Europa, mais especificamente da Espanha, e fazê-lo ver a América Hispânica com um “olhar do Sul” (KLEIMAN, 2013, p.50). Reconheci nessa prática a possibilidade de conectar os alunos com “as diferenças que nos constituem como sujeitos latino-americanos” (PARAQUETT, 2012, p.113), despertando neles - e em mim - o interesse por assuntos que permeiam o nosso continente e, conseqüentemente, pelas aulas de espanhol. No entanto, esse olhar crítico que venho tendo não esteve sempre presente. Pelo contrário. Foi uma descoberta árdua e dolorosa, que me fez - e me faz - enfrentar os meus próprios preconceitos e estereótipos em relação ao mundo hispânico. Esse choque diário me fez refletir sobre minha formação universitária, questionando em que medida ela (não) interferiu nas representações colonialistas que eu tinha sobre as culturas hispânicas ao entrar no curso.

¹ Este artigo é um recorte de minha pesquisa em curso no mestrado em Letras Neolatinas da UFRJ sobre representatividade e representações das identidades culturais hispânicas no curso de Letras-Português/Espanhol da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Autores da Linguística Aplicada Contemporânea (KLEIMAN, 2013; MATOS; SILVA JUNIOR, 2019; MATOS, 2020; MOITA LOPES, 2006) sinalizam a necessidade de uma virada epistemológica nos estudos da área como forma de renarrar a vida social. Segundo esses autores, é preciso visibilizar as vozes do Sul, ou seja, aquelas que se encontram não necessariamente em um Sul geográfico, mas na periferia do conhecimento, vozes que não vêm tendo o direito de contar sua própria história. No que diz respeito ao papel do professor de espanhol, essa virada significa fazer presentes em nossas aulas as diversas identidades latino-americanas, a partir de uma prática decolonial (MATOS; SILVA JÚNIOR, 2019; MATOS, 2020). No entanto, para que seja capaz de atuar dessa forma, é preciso que o professor tenha tido uma formação que desconstrua os estereótipos que nos são inculcados, do contrário, a tendência é que repercutam em suas aulas as narrativas hegemônicas².

Neste artigo, portanto, tenho como objetivo principal refletir sobre a representação das identidades culturais hispânicas no currículo de Letras/Espanhol, com o fim de compreender em que medida a formação de professores tem contribuído para repercutir narrativas hegemônicas sobre o mundo hispânico. Para tanto, primeiramente apresento os conceitos de colonialidade, decolonialidade (QUIJANO, 2005; MALDONADO-TORRES, 2007, MIGNOLO, 2005, 2017) e suleamento (KLEIMAN, 2013; MATOS; SILVA JUNIOR, 2019; MATOS, 2020; MOITA LOPES, 2006) e os problematizo no âmbito da formação de professores. Em seguida, dialogo com os Estudos Culturais (HALL, 2002; SILVA, 2014) para apresentar uma análise da representação das identidades culturais hispânicas no currículo de Licenciatura em Letras-

² Entendem-se aqui como “narrativas hegemônicas sobre o mundo hispânico”, aquelas que representam a Espanha como linguístico-culturalmente superior aos demais países em que o espanhol é língua oficial. Esse conceito será ampliado no curso do texto.

Português/Espanhol da Universidade Federal do Rio de Janeiro³, sob uma perspectiva decolonial.

Colonialidade, decolonialidade e suleamento

O conceito de colonialidade foi introduzido pelo sociólogo peruano Alberto Quijano entre o final da década de 1980 e princípios da década de 1990 (MIGNOLO, 2017) e tem sido utilizado amplamente, desde então, pelos pesquisadores – em sua maioria latino-americanos –, do grupo Modernidade/Colonialidade (Alberto Quijano, Enrique Dussel, Walter Mignolo, Santiago Castro-Gómez, Nelson Maldonado-Torres; Edgardo Lander, Catherine Walsh, entre outros).

Segundo Quijano (2005), a colonialidade surge com o colonialismo, no entanto, enquanto esse terminou após os processos de independência, os efeitos daquela se perpetuam até os dias de hoje. Conforme Maldonado-Torres (2007, p. 131):

[...] embora o colonialismo preceda à colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em manuais de aprendizagens, no critério para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna. De certo modo, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (MALDONADO-TORRES, 2007, P.131, Tradução minha)⁴.

³ A escolha dessa universidade como recorte deve-se ao fato de seu curso de Letras ser o mais antigo da cidade do Rio de Janeiro e um dos primeiros do país, sendo assim um curso de referência nacional.

⁴ “[...] aunque el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo. La misma se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. En un sentido, respiramos la colonialidad en la modernidad cotidianamente” (MALDONADO-TORRES, 2007, p.131).

Essa presença velada da colonialidade faz com que Mignolo (2017) a defina como o lado escuro da modernidade, aquela face que se procura ocultar, mas que é parte constitutiva dela, não, havendo, portanto, modernidade sem colonialidade.

A imposição do padrão de poder europeu durante a colonização da América, que originou o que a perspectiva ocidental conhece por modernidade, deu-se através da invenção do conceito de raça, o qual foi usado como justificativa para legitimar a dominação dos povos ditos não civilizados. Nessa empresa, foram apagados os descobrimentos, a linguagem, os produtos culturais, a memória e a identidade dos diversos povos que viviam neste continente, reduzindo-os à identidade de índios, como também os dos diferentes povos africanos trazidos forçadamente, que foram racializados no termo “negros”. Desde então, “sua nova identidade racial, colonial e negativa [implicou] o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade. Daí em diante não seriam nada mais que raças inferiores, capazes somente de produzir culturas inferiores” (QUIJANO, 2005, p. 116). Para a imposição do poder europeu, foi também necessária, portanto, a imposição de uma nova perspectiva de conhecimento, a qual alocou o não-europeu no passado da história do continente – e do mundo –, no papel de povos primitivos, enquanto a Europa passou a representar o presente, os povos civilizados. Estava criada, assim, a diferença colonial (MIGNOLO, 2005), o Outro, o não-europeu, aquele que sempre ocupa, sob a perspectiva ocidental, o lado negativo dos binômios e que, portanto, deve ser subjugado. Dessa forma é forjada a modernidade, junto com a colonialidade.

A colonialidade está presente em diversas esferas, de modo que se evidenciam diferentes colonialidades, que estão, no entanto, totalmente imbricadas, visto que são reflexo da mesma matriz colonial de poder. Entre elas destacam-se a colonialidade do poder (QUIJANO, 2005), do saber (LANDER, 2005) e do ser (MALDONADO-TORRES, 2007) podendo outras serem identificadas dependendo do que estamos observando na

sociedade (MATOS, 2020). É o caso, por exemplo, da colonialidade da linguagem (VERONELLI, 2015), que vem sendo discutida por pesquisadores como Baptista (2019) no âmbito da Linguística Aplicada.

A consciência da existência das colonialidades gerou o que se tem chamado de perspectiva decolonial, ou descolonial, entendida “como um processo que busca transcender historicamente a colonialidade através de outras formas de poder, saber, ser, criando novas epistemologias e ontologias” (MATOS, 2020, p. 96). Nesse sentido, Walsh (2017) defende o uso do termo “decolonial”, em detrimento de “descolonial”, por entender que o significado de “des”

[...] pode ser entendido como um simples desarmar, desfazer ou reverter o colonial. Ou seja, passar de um momento colonial a um não colonial, como se fosse possível que seus padrões e marcas deixassem de existir. Com esse jogo linguístico, tento evidenciar que não existe um estado nulo da colonialidade, e sim posturas, posicionamentos, horizontes e projetos de resistir, transgredir, intervir, in-surgir, criar e incidir. O decolonial denota, assim, um caminho de luta contínuo no qual é possível identificar, visibilizar e estimular ‘lugares’ de exterioridade e construções alter-(n)ativas (WALSH, 2017, p. 3, tradução minha).⁵

Conforme a autora, a colonialidade não pode, portanto, ser anulada, o que, sim, é possível é ter uma postura de enfrentamento dessas colonialidades, uma postura decolonial.

⁵ “[...] puede ser entendido como un simple desarmar, deshacer o revertir de lo colonial. Es decir, a pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan en existir. Con este juego lingüístico, intento poner en evidencia que no existe un estado nulo de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar ‘lugares’ de exterioridad y construcciones alter-(n)ativas” (WALSH, 2017, p. 3).

Nesse sentido, pesquisadores da área de Linguística Aplicada Contemporânea (LAC) têm operado com um conceito que se assemelha ao de decolonialidade: o de *suleamento* (KLEIMAN, 2013) ou a proposta *SULear* (MATOS; SILVA JÚNIOR, 2019, p.104).

Segundo Moita Lopes (2006), a percepção da existência de uma narrativa única eurocêntrica, excludente, causadora de sofrimento humano, evidencia a necessidade de se ouvirem aqueles que se encontram nas margens e trazê-los para o centro, para que seja possível compreender a sociedade sob suas perspectivas, num processo de emancipação social. Assim, com a proposta de renarrar a vida social, o autor assinala a necessidade de um outro sujeito de pesquisa, o qual alcunhou de “vozes do Sul”, referindo-se àqueles que se encontram em um Sul não necessariamente geográfico, mas sim na periferia do conhecimento.

Kleiman (2013, p. 43) recupera essa discussão e afirma que, ao contemplar as vozes do Sul, as pesquisas na LAC estão tratando dos sujeitos sócio-históricos que pertencem à nossa realidade social, uma realidade inserida em “um espaço-tempo que sofreu séculos de colonização, um lócus que marca nossos corpos, as nossas palavras” e que deveria, portanto, marcar as nossas epistemes. A autora advoga, assim, a inclusão na agenda da LAC da elaboração de currículos que legitimem os saberes produzidos por grupos periféricos, bem como a apropriação dos saberes acadêmicos por parte desses grupos, rompendo o monopólio das universidades. Também propõe o *suleamento* das atividades acadêmicas, através de diálogos com cientistas sociais que estejam “à margem do eixo euro-norte-americano de produção de conhecimentos” (KELIMAN, 2013, p.41).

Como essas questões que venho descrevendo até agora afetam as aulas de espanhol e, conseqüentemente, deveriam afetar a formação de professores de espanhol?

O ensino de espanhol traz implícitas diversas narrativas hegemônicas, visto que se trata de uma das línguas impostas ao continente americano durante a colonização. Como já mencionado, a racialização iniciada nessa época evocou os binômios

civilizado/primitivo, racional/irracional, moderno/tradicional, ou seja, Europa/não-Europa. Do lado negativo do binômio, ficaram os povos originários e os africanos que foram trazidos escravizados para este continente. Aos poucos, suas culturas foram sendo invisibilizadas pela cultura branco-europeia, centro de referência para a modernidade. Assim, após os processos de independência, no que diz respeito ao mundo hispânico, inculcou-se o imaginário de inferioridade das novas nações de língua espanhola deste continente em relação à Espanha. No Brasil, esse imaginário negativo sobre a América Hispânica ainda se perpetua através do silenciamento das histórias dessas identidades nos materiais didáticos de diferentes disciplinas e no currículo escolar e pelas suas representações negativas apresentadas na mídia e no cinema estadunidense, de grande influência em nosso país (LESSA, 2013).

Nesse sentido, a tendência do ensino de espanhol no Brasil vem sendo repercutir a perspectiva hegemônica em que a Espanha é o centro de referência linguístico-cultural, enquanto as identidades culturais hispânicas do continente americano ocupam lugar periférico (LESSA, 2013; MATOS; SILVA JÚNIOR, 2019; ZOLIN-VESZ; BARCELOS, 2014), normalmente aparecendo homogeneizadas e/ou folclorizadas. Esse parece ser também o cenário da formação de professores de espanhol. Mariano (2017) aponta para uma presença hegemônica da Espanha em cinco cursos de Licenciatura de universidades do estado da Bahia, enquanto Irineu (2014) e Rodrigues (2020) indicam que docentes desse idioma por eles entrevistados não possuem lembranças de estudos sobre as identidades deste continente em sua formação. Essa configuração, contribui para a manutenção de representações negativas em relação as identidades deste continente, distanciando o aluno/professor em formação de questões que permeiam nossa realidade e mantendo os seus olhos em uma perspectiva eurocêntrica. Como romper com essa perspectiva colonial?

Como Matos e Silva Junior (2019), acredito que a educação linguística em espanhol deva ser feita através de práticas decoloniais, as quais requerem “não mais aceitar a invisibilidade

das identidades latino-americanas e estimular seu protagonismo em nossas aulas” (p.106). É preciso ressaltar que isso não se relaciona apenas com apresentar ao aluno manifestações culturais do continente, como é comum em materiais didáticos. Visibilizar essas identidades significa não homogeneizá-las, trazer para as aulas os corpos que foram postos à margem para ouvir suas histórias, promover reflexões sobre questões sociopolíticas, econômicas, éticas que as rodeiam e que marcam dolorosamente corpos periféricos. No entanto, para isso é preciso formar professores capazes de problematizar essas questões, tanto diante de um material eurocentrado, como de um material suleado. Afinal, de nada adianta ter nas mãos propostas que apresentem um olhar desde o Sul e para o Sul, se o professor não as enxerga com esses mesmos olhos.

O currículo de formação de professores de espanhol precisa, portanto, ser pensado de modo a romper com as colonialidades que nos atravessam. Questionar quais as relações de poder que nele se estabelecem e a quais identidades se dá o direito de representar, pois “[q]uem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade” (SILVA, 2014, p.91). No que tange as aulas de espanhol e também, portanto, a formação do professor de espanhol, temos diversas identidades em jogo, a do aluno em formação, a do próprio professor e as múltiplas identidades que permeiam o mundo hispânico. Dependendo da perspectiva que tomemos, podemos invisibilizar algumas em favor de outras, cristalizar ou desfazer crenças estereotipadas, distanciar ou aproximar os alunos de algumas identidades, enfim, podemos (re)configurar narrativas hegemônicas.

(Re)configurando narrativas hegemônicas

Na (re)configuração de narrativas hegemônicas, cumpre importante papel a forma como as diferentes identidades aparecem representadas em todos os âmbitos sociais. Hall (2016, p.108) define “representação” como o “processo pelo qual

membros de uma cultura usam a linguagem (amplamente definida como qualquer sistema que emprega signos, qualquer sistema significante) para produzir sentido". Desse modo, entende-se que nada possui um sentido fixo, somos nós que, através de representações que se repetem, acabamos por dar sentido às coisas. Nessa esteira, Silva (2014, p. 76) afirma que as identidades são "ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais".

Também segundo Silva (2014, p.75), a ideia de identidade só faz sentido porque existe a diferença. Eu digo "sou brasileira", para me diferenciar de alguém que é argentino ou inglês, ou que "sou mulher", para me diferenciar de alguém que não o é. Nesse sentido, é impossível pensar a identidade sem levar em conta a diferença. Essa diferenciação, no entanto, está sujeita a disputas, a relações de poder, que envolvem o direito a representar o Outro. Aquele que é silenciado está submetido à forma como aquele que tem o direito de representar, que tem o poder da palavra, o descreve.

Apesar de a identidade e a diferença não serem fixas, nessa disputa de poder há uma tendência por tentar fixá-las. Foi o que ocorreu no processo de colonização, quando a imposição da perspectiva eurocêntrica deu-se através do silenciamento do discurso dos povos originários e dos africanos trazidos escravizados, alocando-os no lugar da diferença, como inferiores, primitivos, bárbaros. Dessa forma, fixou-se a identidade branca-europeia como norma, como a identidade que viria a servir de parâmetro para avaliação e hierarquização das outras identidades, ou seja, da diferença. Assim, ser branco e ser europeu passou a ser visto não "como *uma* identidade, mas simplesmente *a* identidade" (SILVA, 2014, p.83).

Assim, as narrativas hegemônicas sobre o mundo hispânico tendem a fixar a Espanha como *a* identidade (ocultando, inclusive, as diferenças presentes nesse país) e a posicionar as identidades

relacionadas à América Hispânica no lugar da diferença. Pensar o currículo de formação de professores de espanhol de modo a que seja capaz de reconfigurar essas narrativas pode favorecer o rompimento dessa perspectiva colonial.

Nesse sentido, apresento uma análise da representação das identidades culturais hispânicas no currículo de Licenciatura em Letras-Português/Espanhol da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Com essa pesquisa, busquei compreender em que medida esse curso de formação de professores de espanhol repercute narrativas hegemônicas, que invisibilizam as identidades do continente hispano-americano e mantêm a Espanha como centro de referência linguístico-cultural. A escolha dessa universidade como recorte da pesquisa deveu-se ao fato de o curso de Letras dessa instituição ser o mais antigo do estado do Rio de Janeiro (SILVA JUNIOR; ROCHA, 2016, p.155) e um dos primeiros do país, sendo, portanto, referência nacional. Importante ressaltar que, sendo este artigo uma prévia do que pretendo realizar em minha pesquisa de mestrado, a análise que trago é um primeiro olhar, que será aprofundado posteriormente.

O curso apresenta sessenta e duas disciplinas obrigatórias, sendo vinte e uma dessas pertencentes apenas à habilitação de espanhol. As outras disciplinas fazem parte do núcleo curricular comum às outras habilitações do curso de Letras, sendo uma delas disciplina optativa de livre escolha. Importante ressaltar que, apesar de o fluxograma apresentar as disciplinas por período, não é obrigatório que o aluno siga a ordem que se propõe. No entanto, algumas matérias exigem pré-requisitos que fazem com que a mobilidade seja limitada. Além disso, o fato de o aluno ter sua vaga garantida quando inscrito nas disciplinas que compõem o período em que está (UFRJ, s/d) pode contribuir para que prefira seguir a ordem pré-estabelecida.

Foram selecionados os componentes curriculares específicos da habilitação de espanhol, sobre os quais se efetuou uma análise interpretativista (MARCONI; LAKATOS, 2003), a partir de uma

perspectiva decolonial. Busquei, assim, observar como as diferentes identidades culturais hispânicas aparecem representadas e as narrativas que se configuram sobre elas a partir dessa representação. Para tanto, verifiquei: (i) os nomes das disciplinas; (ii) os períodos em que podem começar a ser estudadas; (iii) os pré-requisitos; (iv) os conteúdos previstos nas ementas dos componentes referentes ao ensino de língua espanhola⁶. Para facilitar o acompanhamento da análise, apresento um quadro síntese com as disciplinas e seus pré-requisitos, separando os componentes de acordo com a região que se referem (Espanha ou América Hispânica), quando haja essa diferenciação.

Quadro 1

COMPONENTES CURRICULARES POR REGIÃO, PERÍODOS SUGERIDOS E PRÉ-REQUISITOS			
Espanha	Pré-requisito	América Hispânica	Pré-requisito
Fundamentos da Cultura Literária Espanhola (3º p.)	Espanhol II	Cultura e Civilização da América Hispânica (5º per.)	Espanhol III
Literatura Espanhola I (4º p.) Literatura Espanhola II (5º p.) Literatura Espanhola III (6º p.) Literatura Espanhola IV (7º p.) Literatura Espanhola V (8º p.)	Espanhol II	Literatura hispano-americana I (6º p.) Literatura hispano-americana II (7º p.) Literatura hispano-americana III (8º p.)	Cult. e Civ. da América Hispânica

⁶ Na pesquisa que estou realizando para o mestrado, as outras ementas serão também consideradas. Por ora, optei por observar apenas as ementas referentes aos componentes de língua espanhola.

COMPONENTES CURRICULARES POR REGIÃO, PERÍODOS SUGERIDOS E PRÉ-REQUISITOS			
Espanha	Pré-requisito	América Hispânica	Pré-requisito
Espanhol I (1º p.)	Não tem		
Espanhol II (2º p.)	Espanhol I		
Espanhol III (3º p.)	Espanhol II		
Espanhol IV (4º p.)	Espanhol III		
Espanhol V (5º p.)			
Espanhol VI (6º p.)			
Espanhol VII (7º p.)			
Espanhol VIII (8º p.)			
Produção de texto em esp. (8º p.)			
Didática de Espanhol I (6º p.)	Didática; Esp. V		
Didática de Espanhol II (7º p.)	Did. de Esp. I		

Fonte: Elaborado pela própria autora a partir da seguinte fonte: <https://siga.ufrj.br/sira/temas/zire/frameConsultas.jsp?mainPage=/repositorio-curriculo/C6C64A22-92A4-F79A-06D1-EF035D0046FB.html> Acesso em: 22 de novembro de 2020)

O primeiro ponto que chama a atenção é a conformação curricular através da dicotomia Espanha/América Hispânica. As disciplinas de cultura dividem-se em “Fundamentos da Cultura Literária Espanhola” e “Cultura e Civilização da América Hispânica” e as de literatura dividem-se entre “Literatura Espanhola” e “Literatura Hispano-americana”. Um país em contraste com todo um continente e diferentes identidades socioculturais homogeneizadas, como num processo de racialização. Não há como não remeter ao processo de colonização, que buscou apagar os diferentes povos em favor da imposição da cultura espanhola. É a diferença colonial (MIGNOLO, 2005): europeu/não-europeu, civilizado/primitivo, racional/irracional, e nesses binômios a Espanha, como país colonizador, marca o lugar do lado positivo e o ao continente colonizado, a América Hispânica, resta ocupar o lado negativo. Esse contraste confere poder dentro do currículo à Espanha, que se configura como *a* identidade do currículo, o que se reforça com as questões levantadas a seguir.

O currículo apresenta cinco disciplinas de literatura espanhola e apenas três de literatura hispano-americana. Qual seria a justificativa para essa diferença?⁷ Estamos falando de um continente inteiro, com suas diversidades sociais, culturais e históricas, com diversas vozes representativas, em contraste com um único país, que, sem dúvida, também apresenta seus atravessamentos, mas incomparáveis aos que possui todo um continente cuja história é resultado do encontro forçoso de diversos povos e culturas. Essa diferença, portanto, acaba por contribuir para a ideia de superioridade espanhola, dando maior status à literatura desse país. Além disso, quanto menor o espaço, menor a possibilidade de que as diversas vozes representativas do continente hispano-americano possam apresentar suas versões da realidade social, homogeneizando e apagando as diferenças existentes. Desse modo, pensando a literatura como um dos dispositivos discursivos que apresentam representações sobre as culturas de um país (HALL, 2002, p.52), no caso, de um continente, quais as vozes que possuem o direito de representar essas culturas tão diversas? Que representações emergirão dessas vozes? Estarão ali presentes as vozes do Sul com seus atravessamentos linguísticos e socioculturais?

O fato de oferecerem mais disciplinas de literatura espanhola faz também com que o aluno inicie o seu contato com representações culturais a partir da Espanha. No terceiro período é oferecida a disciplina “Fundamentos da Cultura Literária Espanhola” e o aluno, caso deseje, já pode “puxar” a disciplina “Literatura Espanhola I” (oficialmente do quarto período), caso tenha sido aprovado em “Espanhol II” no período anterior. Já a disciplina “Cultura e Civilização da América Hispânica” (oficialmente no quinto período) pode ser cursada a partir do quarto, visto que seu pré-requisito é “Espanhol III”. Para cursar “Literatura hispano-americana I”, no entanto, é preciso que o

⁷ A análise que apresento traz as limitações de uma pesquisa documental. Outras etapas são importantes para respostas mais ampliadas aos questionamentos que faço.

aluno esteja, ao menos no quinto período, visto que seu pré-requisito é a disciplina “Cultura e civilização da América Hispânica”. Como vemos, os pré-requisitos também colaboram para que se postergue o contato do aluno com as identidades culturais hispano-americanas.

Esse fato traz à tona alguns questionamentos: qual o motivo para que o aluno precise ter cursado “Espanhol II” para estudar Literatura Espanhola I, cuja ementa diz tratar-se de “teatro espanhol do Renascimento até a atualidade”⁸ e que precise de mais um período de espanhol ao menos para poder cursar “Literatura hispano-americana I”, cuja ementa diz tratar-se de poesia modernista hispano-americana⁹? Por que o aluno precisa ter cursado “Cultura e Civilização da América Hispânica” para estudar a literatura desse continente, no entanto não está obrigado a cursar “Fundamentos da Cultura Literária Espanhola” antes de estudar sobre a literatura desse país? Essas questões, ainda sem respostas por ora, apontam para um enrijecimento curricular que dificulta o contato com a diversidade cultural do idioma espanhol e aponta o olhar do aluno para a Europa, distanciando-o das questões de nosso continente americano.

Outro apontamento é a diferença de nomes entre as disciplinas de cultura referentes à Espanha e à América Hispânica: “Fundamentos da Cultura Literária Espanhola” e “Cultura e Civilização da América Hispânica”. Até 2010, os dois componentes possuíam “fundamentos da cultura e da literatura espanhola” em seu nome, no entanto, após a reforma curricular implementada nesse ano, o componente curricular referente à América Hispânica teve seu nome alterado para o que hoje está vigente (SILVA JÚNIOR; ROCHA, 2016, p.189).

⁸ <https://siga.ufrj.br/sira/repositorio-curriculo/disciplinas/AB0F7A75-92A4-F799-1E83-72D160FFBAFF.html>. Acesso em: 22 de novembro de 2020.

⁹ <https://siga.ufrj.br/sira/repositorio-curriculo/disciplinas/28005D1A-92A4-F79D-4D71-6E129F0997EA.html>. Acesso em: 22 de novembro de 2020.

A despeito dos motivos que motivaram a mudança, refletamos sobre os nomes de cada disciplina e sobre o contraste estabelecido entre eles. Para isso, primeiro observemos a definição do termo “fundamento”:

1. Aquilo em que se baseia um pensamento, uma doutrina etc.; BASE
2. Fig. A causa, o motivo, a razão para algo acontecer: *A sua preocupação não tem fundamento*
3. Fig. Explicação razoável para algo que aconteceu
4. Aquilo que determina a veracidade de um acontecimento, de um fato; PROVA¹⁰

Sem dúvida esse termo apresenta um caráter científico, racional: os princípios básicos para a compreensão da literatura e da cultura espanhola. Nesse sentido, as literaturas hispano-americanas não teriam seus “fundamentos”? Não estariam presentes nesses fundamentos justamente as tensões decorrentes do encontro de culturas? Curioso, ainda, que apenas a disciplina referente à América Hispânica é pré-requisito para o estudo das literaturas correspondentes, enquanto que as literaturas espanholas não precisam de seus fundamentos para serem estudadas. Qual seria a razão para essa disciplina levar esse nome se não é necessária aos estudos de literatura espanhola? E por que o componente referente à América Hispânica não carrega “fundamentos” em seu nome se, justamente, serve de base para os estudos literários hispano-americanos?

Ainda nessa esteira, refletamos sobre o nome “Cultura e Civilização da América Hispânica”. O fato de os termos “cultura” e “civilização” aparecerem no singular indica, de antemão, que não se está fazendo referência às múltiplas culturas e civilizações existentes no continente americano no momento da colonização. Temos, assim, a referência a uma cultura homogênea para todo o

¹⁰ <http://www.aulete.com.br/fundamento>. Acesso em: 22 de novembro de 2020.

continente, apagando suas diferenças. E o que seria a “civilização da América Hispânica”? Acudamos mais uma vez ao dicionário:

(ci.vi.li.za.ção)

sf.

1. Ação ou resultado de civilizar(-se)
2. Estado ou condição do que se tornou civilizado
3. Processo de aquisição de valores sociais, culturais, tecnológicos etc, que define o desenvolvimento de uma sociedade
4. Estado do desenvolvimento ou adiantamento cultural, tecnológico e material de uma sociedade
5. Tipo de cultura e de sociedade desenvolvido por um povo em determinada época, que o caracterizam naquele estágio e que ele transmite às gerações seguintes: *a civilização asteca*¹¹

Como não temos o termo no plural, referente às civilizações que aqui existiam, conforme consta na definição cinco, o que resta são as outras definições que levam, todas elas, à ideia de “processo civilizatório”, indicando que a América Hispânica tornou-se “civilizada”. Portanto, a oposição entre os nomes das duas disciplinas, evidencia o binômio civilização/barbárie, mais uma vez outorgando à Espanha o papel de cultura civilizada e à América Hispânica o de primitiva.

É fato relevante, também, a opção pela utilização do termo “espanhol” para a língua cujo nome de origem é “castelhano”. Esta denominação aparece no próprio nome do curso (Letras – Português/Espanhol) e se repete nas disciplinas de língua (incluída aqui a de produção de texto) e de didática. Claro está que é comum em nosso país o uso do termo “espanhol”, no entanto, como o currículo está configurado em dois blocos homogêneos dicotômicos, Espanha/América Hispânica, o nome “espanhol” remete diretamente à Espanha e reforça a crença existente de que é apenas nesse país que se fala esse idioma

¹¹ <http://www.aulete.com.br/civiliza%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 22 de novembro de 2020.

(ZOLIN-VESZ; BARCELOS, 2014). É preciso lembrar que os nomes de línguas como espanhol, inglês, português são construções ideológicas que surgem com a emergência dos Estados-nação, em um processo de unificação nacional que trata de construir uma comunidade imaginada pela burguesia, forjando a ideia de cultura nacional (LAGARES, 2018, p.50). Nesse sentido, a língua do país colonizador, como língua nacional da ex-colônia, colabora para a manutenção do ideário de influência cultural, social e política da antiga metrópole. Assim, a opção por chamar esse idioma de espanhol ou castelhano é também uma posição ideológica, o que faz com que em alguns países hispano-americanos, como por exemplo a Argentina, dê-se preferência pelo o nome original dessa língua.

Além disso, segundo Zolin-Vesz (2016), a ideia de língua nacional faz com que língua seja vista como “uma entidade singular, um sistema essencialmente fechado, autônomo e diferente de outras línguas, atrelado a um território geográfico específico, que possui uma língua comum, uma língua padrão” (p.144). No caso do espanhol, a ideia de língua nacional, acaba por remeter sempre a uma língua padrão da Espanha, que, se já é irreal para esse próprio país, mais ainda o é para os países da América Hispânica. O uso do nome espanhol, portanto, coloca, mais uma vez, as variedades hispano-americanas e, conseqüentemente, as diferentes identidades culturais desse continente, do lado negativo do binômio. No entanto, essa problematização pode ser minimizada, caso os componentes curriculares de língua apresentem questionamentos sobre as variedades linguístico-cultural em suas aulas, trazendo diferentes identidades representativas desse idioma. Por esse motivo, debruçei-me sobre o conteúdo proposto nas ementas das disciplinas Espanhol (I a VIII) e Produção de texto em espanhol.

Durante os três primeiros períodos de Espanhol, o foco está no desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas, a partir de uma abordagem interacionista e com base em gêneros discursivos. O que diferencia essas disciplinas é que o primeiro período está

destinado a textos descritivos, o segundo se concentra em textos narrativos e o terceiro em textos argumentativos. Em nenhuma das ementas dessas disciplinas¹² vemos registrada a importância da diversidade linguístico-cultural do espanhol, passando uma ideia de homogeneização linguística.

A partir do quarto período, começam estudos mais especializados da língua. Espanhol IV está destinado à pragmática linguística¹³; Espanhol V, a fonética e fonologia¹⁴; Espanhol VI à sociolinguística¹⁵; Espanhol VII, à história social das línguas¹⁶; Espanhol VIII, a estudos linguísticos no contexto da sala de aula¹⁷. De todas essas disciplinas, apenas Espanhol VII apresenta em sua ementa a problematização da diversidade linguístico-cultural, tratando da “problematização dos conceitos de ‘falante nativo’, ‘bilinguismo’, ‘hispanismo’ e ‘pan-hispanismo’ [e da] análise de políticas linguísticas e dos discursos institucionais sobre as línguas”¹⁸. O fato de a diversidade linguística aparecer apenas como um ponto a ser estudado em uma única disciplina (Espanhol VII), no final do curso, faz desse tema um apêndice, um

¹² Espanhol I: <https://siga.ufrj.br/sira/repositorio-curriculo/disciplinas/97344217-92A4-F713-0056-3E39B6468EBC.html>. Acesso em: 22 de novembro de 2020.

Espanhol II: <https://siga.ufrj.br/sira/repositorio-curriculo/disciplinas/97344217-92A4-F713-0056-3E3960E69760.html>. Acesso em: 22 de novembro de 2020.

Espanhol III: <https://siga.ufrj.br/sira/repositorio-curriculo/disciplinas/23AFFBDC-92A4-F79B-7092-FB41A518FC91.html>. Acesso em: 22 de novembro de 2020.

¹³ Espanhol IV: <https://siga.ufrj.br/sira/repositorio-curriculo/disciplinas/23BC7DF0-92A4-F79B-7092-FB41AF566FCB.html>. Acesso em: 22 de novembro de 2020.

¹⁴ Espanhol V: <https://siga.ufrj.br/sira/repositorio-curriculo/disciplinas/AB1297A0-92A4-F799-1E83-72D191334F0D.html>. Acesso em: 22 de novembro de 2020.

¹⁵ Espanhol VI: <https://siga.ufrj.br/sira/repositorio-curriculo/disciplinas/B00E454D-92A4-F799-1E83-72D101745B13.html>. Acesso em: 22 de novembro de 2020.

¹⁶ Espanhol VII: <https://siga.ufrj.br/sira/repositorio-curriculo/disciplinas/B01FFB13-92A4-F799-1E83-72D14AD9DD9B.html>. Acesso em: 22 de novembro de 2020.

¹⁷ Espanhol VIII: <https://siga.ufrj.br/sira/repositorio-curriculo/disciplinas/B02A8589-92A4-F799-1E83-72D14D9BDF46.html>. Acesso em: 22 de novembro de 2020.

¹⁸ <https://siga.ufrj.br/sira/repositorio-curriculo/disciplinas/B01FFB13-92A4-F799-1E83-72D14AD9DD9B.html>. Acesso em: 22 de novembro de 2020.

assunto com o qual o aluno pode ou não se identificar, não havendo, assim, mudança de perspectiva.

Dentro, ainda, do campo específico do ensino de língua, há também a disciplina de Produção de texto em espanhol, a qual, conforme o nome indica, visa ao desenvolvimento da expressão escrita nesse idioma. Consta em sua ementa que esse componente versa sobre “[d]iferentes gêneros textuais. Objetivos e estratégias de planejamento do texto, organização de sequências textuais e progressão informativa. **Adequação lexical e situacional**”¹⁹ (grifo meu). Chama a atenção o tema em destaque. Ao assumir, nesta pesquisa, a existência das colonialidades, das marcas do colonialismo que seguem atuando em todas as esferas sociais, é preciso refletir: o que é considerado “adequado” em um universo linguístico-cultural tão amplo como o do mundo hispânico? Quem define essa adequação? A não problematização desse termo tende a valorizar uma padronização discursiva que, sendo homogeneizadora, exclui as vozes dos que se encontram na periferia (nesse contexto, as hispano-americanas), perpetuando modelos e valores hegemônicos (no caso, espanhóis). Tudo o que fuja ao padrão será, mais uma vez, visto como inadequado, ocupando o lado negativo do binômio, o lado da diferença.

Esta breve análise do currículo de formação de professores de espanhol da UFRJ sinaliza, portanto, a manutenção de narrativas hegemônicas sobre as identidades hispânicas. O apagamento da diversidade linguístico-cultural e o papel subalterno conferido à América Hispânica, em oposição ao papel central da Espanha parece reforçar representações negativas sobre as identidades do continente americano. Essas aparecem representadas como o Outro, enquanto a Espanha ocupa o lugar da identidade, aquela que serve de referência.

Importante ressaltar, contudo, que viemos, até o momento, refletindo sobre disciplinas que fazem parte tanto da formação do

¹⁹ <https://siga.ufrj.br/sira/repositorio-curriculo/disciplinas/B04E3A6B-92A4-F799-1E83-72D1658386FA.html>. Acesso em: 22 de novembro de 2020.

bacharel em Letras-Português/Espanhol, quanto do licenciado. A formação do professor, na UFRJ, diferencia-se da oferecida ao bacharel, unicamente, pela necessidade daquele cursar, além das disciplinas de Letras, outras que pertencem à Faculdade de Educação. Entre essas, duas correspondem apenas à formação do professor de espanhol: Didática do Espanhol I e II. Nesse sentido, o professor em formação cursa os componentes de língua, literatura e cultura em conjunto com seus colegas de bacharelado e, a partir do 6º período, deve estudar Didática de Espanhol I e, posteriormente, Didática de Espanhol II. Se essas disciplinas trouxerem questionamentos à perspectiva hegemônica, é possível que o professor em formação venha a buscar, futuramente, paradigmas outros, construções alter-(n)ativas (WALSH, 2017, p. 3), caso lhe interesse. No entanto, teria que romper com a perspectiva e as representações que o próprio currículo parece favorecer.

Considerações finais

Conforme foi apresentado neste artigo, os currículos, como artefato cultural que são, estão construídos sob óticas coloniais. Por esse motivo, neles comumente estão presentes narrativas hegemônicas, que podem dificultar a formação de profissionais críticos, que respeitem a diversidade e que sejam capazes de contribuir para a redescrição da vida social a partir de um olhar suleado.

Na análise aqui apresentada, vemos que o currículo de formação de professores de espanhol da UFRJ não parece fugir a uma perspectiva eurocêntrica e, portanto, hegemônica. Ao homogeneizar a diversidade linguístico-cultural do mundo hispânico e alocá-la na diferenciação binária Espanha/América Hispânica, são reforçadas representações negativas sobre o continente colonizado e representações positivas sobre o país colonizador. Esse, ao aparecer representado em mais disciplinas e ter a seu favor o nome da língua em estudo, acaba assumindo o papel *da* identidade, a referência para todas as outras. Por outro lado, as identidades hispano-americanas, representadas no

currículo como unhas, além de ocuparem o lugar da diferença, daquela que não é a identidade, acabam por ter seus conflitos invisibilizados devido à falta de espaço para que suas vozes diversas se manifestem.

Esse cenário parece se repetir em outras universidades do país. Ao analisar os currículos de cursos de licenciatura do estado da Bahia, Mariano (2017) aponta uma presença hegemônica da Espanha nas disciplinas voltadas para o estudo das identidades culturais hispânicas. Ao mesmo tempo, Irineu (2014) e Rodrigues (2020) indicam uma possível invisibilidade das identidades hispano-americanas na formação do docente de espanhol, ao sinalizarem que os professores por eles entrevistados não possuem lembranças de estudos sobre elas em sua formação.

Como parte das marcas da colonialidade presentes na educação brasileira, os cursos de formação de professores de espanhol parecem ignorar o fato de que estamos no Brasil e, portanto, no continente latino-americano. As histórias que atravessam os povos que coexistem aqui conosco são a nossa própria história. Compreendê-los em sua diversidade, portanto, é também compreender a nossa própria diversidade e é voltar os nossos olhos para o Sul. É essa possibilidade que torna o ensino de espanhol no Brasil tão importante; e, provavelmente, é essa mesma possibilidade que faz com que não interesse às autoridades neoliberais que esse ensino seja obrigatório. Se durante os anos em que o espanhol esteve presente no currículo oficial da educação básica houvéssimos assumido uma prática decolonial em nossas aulas, talvez houvéssimos tido apoio de toda a sociedade contra a retirada dessa disciplina da grade, como ocorreu, por exemplo, com sociologia e filosofia. O ensino de espanhol como língua utilitária e voltado para a Espanha, sem seus atravessamentos que nos fazem identificar como latino-americanos, é apenas o ensino de uma língua a mais. Sem dúvida, aprender línguas estrangeiras amplia o universo cultural do aluno, aumenta as possibilidades no mercado de trabalho, facilita o acesso a

informações, entre outros diversos pontos positivos. Contudo, o que difere a aprendizagem do espanhol no Brasil da de qualquer outro idioma é a possibilidade de nos conectarmos com nosso continente, com a nossa história. Conforme Zolins-Vesz (2013, p.61)

Que sentido teria a homologação de uma lei que obriga a oferta da língua espanhola nas escolas em nosso país, a não ser que o objetivo se case com o fortalecimento da integração regional, principalmente no sentido de dotar um papel político ao ensino do espanhol na educação brasileira – o de elemento de integração regional? Na verdade, penso que os países e suas possíveis variedades a serem privilegiados no ensino de espanhol no Brasil deveriam ser justamente aqueles dos países latino-americanos. O apêndice, o extra, no caso, seria a variedade europeia, e não o contrário.

É importante, portanto, que o curso de formação de professores de espanhol busque conscientizar esse profissional quanto a seu papel político, quanto ao fato de ser aquele que pode “fazer circular ou silenciar discursos e conteúdos sobre a América Latina” (LESSA, 2013, p.18). Para isso, é preciso que as narrativas hegemônicas, eurocentradas, presentes no currículo universitário sejam confrontadas com narrativas outras, possibilitando que nossos olhos se voltem para o Sul.

Como costumo dizer a meus alunos, aprender espanhol, para um brasileiro, é um ato político. Ensinar espanhol – e ensinar a ensinar espanhol – também precisa ser.

Referências

BAPTISTA, L.M.T.R. (De)Colonialidade da linguagem, lócus enunciativo e constituição identitária em Gloria Anzaldúa: uma “new mestiza”. **Polifonia**, v. 26, no.44, p. 1-163, out.-dez, 2019.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7ª ed. RJ: DP&A, 2002.

HALL, S. **Cultura e Representação**. Trad. Daniel Miranda e Wiliam Oliveira. Rio de Janeiro: Apicuri, 2016.

IRINEU, L. M. R. Memórias sobre a América Latina na formação de professores de espanhol. In: LIMA, L.M. (org.). **A (In)visibilidade da América Latina na formação do professor de espanhol**. Campinas, SP: Pontes, 2014. p. 21-39.

KLEIMAN, A. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente - Festschrift** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

LAGARES, X. C. **Qual política linguística?** - Desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.

LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, E. (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p.8-23.

LESSA, G. da S. M. Memórias e identidades latino-americanas invisíveis e silenciadas no ensino-aprendizagem de espanhol e o papel político do professor. In: ZOLIN-VERS, F. (org.). **A (In)visibilidade da América Latina no ensino de espanhol**. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 17-27.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARIANO, L. V. **As identidades culturais hispânicas na formação de professor de espanhol**. Tese (doutorado em Língua e Cultura). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S; GROSGOUEL, R. (org.) **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**.

Bogotá: Siglo del Hombre; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 127-168.

MATOS, D.C.V.S. Decolonialidade e currículo: repensando práticas em espanhol. In: SILVA, C.A.M. (org.). **América Latina e língua espanhola: discussões decoloniais**. Campinas, SP: Pontes, 2020. p. 93-115.

MATOS, D.C.V.S.; SILVA JÚNIOR, A.C. Linguística Aplicada e o SULEar: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. **Revista Interdisciplinar Sulear**, Ano 2, v. 2, p. 101-116, 2019.

MIGNOLO, W. **La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial**. Barcelona: Gedisa, 2005.

MIGNOLO, W. **Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade**. RBCS, São Paulo, v. 32, nº 94, junho 2017.

MOITA LOPES, L.P. da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L.P. da. (org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-107.

PARAQUETT, M. Formação de professor de espanhol no Brasil e integração regional. **Revista Estudos Linguísticos e Literários** - n. 45 - Salvador: Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal da Bahia, janeiro/junho p. 111-130, 2012.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

RODRIGUES, L.G.B. **Representações das culturas hispano-americanas no ensino de espanhol na Educação Profissional e Tecnológica**. Tese (doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2020.

SILVA JÚNIOR, A.F.; ROCHA, M.S.F. O projeto pedagógico do curso de Letras da UFRJ: sua construção e receptividade no

ambiente acadêmico. In: SILVA JÚNIOR, A.F.; SANTOS, R.C (org.). **Retratos de cursos de licenciatura em Letras/Português-Espanhol**. Curitiba: Appris, 2016. p. 151-204:

SILVA, T.T. da. A produção social da identidade e da diferença. In SILVA, T.T. da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**, 15a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-102.

UFRJ. Faculdade de Letras. **Bem-Vindo à faculdade de letras**, s/d. Disponível em: <http://portal.letras.ufrj.br/images/Graduacao/GuiaParaCalouros/Guia-para-calouros-da-FL-UFRJ-Letras-Portugues-Espanhol.pdf>. Acessado em 19 de março de 2021.

VERONELLI, G. A. Sobre la colonialidad del lenguaje. **Revista Javeriana**. Universitas Humanística, n.1, p. 33-58, 2015.

WALSH, C. **Pedagogías Decoloniales**. Práticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Série Pensamiento Decolonial. Equador: Abya-Yala, v. 1, 2017.

ZOLIN-VESZ, F.; BARCELOS, A. M. F. A pesquisa de crenças sobre o ensino-aprendizagem de línguas e a formação do professor. In: LIMA, L.M. (org.). **A (In)visibilidade da América Latina na formação do professor de espanhol**. Campinas, SP: Pontes, 2014. p. 41-53.

ZOLIN-VESZ, F. A Espanha como único lugar em que se fala língua espanhola- a quem interessa essa crença? In: ZOLIN-VESZ, F. (org.). **A (In)visibilidade da América Latina no ensino de espanhol**. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 51-62.

ZOLIN-VESZ, F. Por uma pedagogia translíngua para o ensino de línguas. In: JESUS, D.M; CARBONIERI, D. (org.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas: Pontes, 2016. p. 143-155.

Capítulo 5

MATERIAL DIDÁTICO E AS VOZES DOS APRENDIZES: UMA ANÁLISE DOS CADERNOS PEDAGÓGICOS DE LÍNGUA ESPANHOLA DA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO

Cristiane Regina de Paula de Oliveira

Introdução

Neste artigo, parto de estudos contemporâneos na área da Linguística Aplicada Crítica, que adotam uma visão transgressiva (MOITA LOPES, 2006) e suleada (KLEIMAN, 2013) das práticas de linguagem. Além disso, essas perspectivas defendem a necessidade de práticas que contemplem vozes socialmente marginalizadas, que não reproduzam a lógica da exclusão e da invisibilidade (BAPTISTA, 2017) e que transgridam os limites da sala de aula para promover mudanças (URZÊDA-FREITAS, 2012).

Considero que a elaboração de materiais didáticos críticos para o ensino de espanhol, poucas vezes presente nos programas de formação de professores, é uma atividade que autoriza a autonomia criativa do docente, ao mesmo tempo em que o possibilita inserir-se numa política que se posiciona criticamente em relação ao poder hegemônico. Daí a importância de pesquisas como esta, que promove o compartilhamento de saberes e experiências na preparação de materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade.

Além disso, avalio ser fundamental realizar a verificação crítica das motivações que guiam as escolhas e o desenho dos materiais didáticos no sentido de analisar as marcas históricas que os sujeitos elaboradores apresentam nessas produções e as

identidades, ações e práticas possíveis ou requeridas no conjunto de seus enunciados.

Para tanto, faz-se necessário averiguar as relações de poder em curso buscando identificar se nelas há uma reprodução das desigualdades, preservando discriminações econômicas e sociais, legitimando os privilégios das classes dominantes e censurando e/ou rejeitando as vozes de sujeitos normalmente subjulgados (MANHÃES; CARMO, 2013), ou se há o empoderamento dessas vozes permitindo a esses sujeitos refletir sobre seus espaços de direito, de ocupação e de acesso.

Diante disso, meu espaço de atuação e observação é o ensino de língua espanhola na Educação Básica do Rio de Janeiro. A análise que empreenderei é uma tentativa de verificar se o protagonismo docente na elaboração de materiais permite o direcionamento a práticas que promovam condições reais de participação das crianças como sujeitos sociais que “tomam parte”, principalmente, dos assuntos e espaços públicos que as afetam diariamente.

Para este artigo, seguindo o paradigma interpretativista, com seu pressuposto da reflexividade (BORTONI-RICARDO, 2008), através de pesquisa documental e explicativa (SEVERINO, 2007), analisarei uma sequência didática do material do 2º semestre de 2019 destinado ao 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola bilíngue da Rede Municipal do Rio de Janeiro.

Para além dos aspectos já mencionados, pretendo examinar sob qual perspectiva o protagonismo das crianças está sendo pautado. Assim, utilizarei em minha análise as três categorias apresentadas por Oliveira (2015), baseada em estudos de Lansdown (2005), a partir das quais entende que as crianças podem ser envolvidas em processos de participação por: processos consultivos, iniciativas participativas e/ou promoção da auto-defesa.

Dessa forma, este artigo está estruturado em cinco partes. Em primeiro lugar, apresento a contextualização da pesquisa e do material analisado. Em seguida, apresento considerações sobre a promoção da participação das crianças, iniciando com uma breve trajetória da evolução dos direitos da criança. Nessa seção,

apresento as categorias propostas por Lansdown (2005), que sob meu ponto de vista, podem ajudar a entender se os cadernos promovem de fato a participação das crianças. Em terceiro lugar, apresento o desenho metodológico da pesquisa. Na seção seguinte, analiso uma sequência didática utilizando as categorias propostas. Finalizando o texto, traço algumas considerações que não pretendem ser conclusivas, mas que apontam para algumas observações sobre a produção de materiais didáticos bem como a formação de professores.

Contextualização da pesquisa e do material analisado

Atuando como docente de língua espanhola no contexto da cidade do Rio de Janeiro desde 2003, sempre procurei planejar e aplicar atividades que explicitassem compromisso social com os sujeitos envolvidos nesse processo de ensino. Sabendo que o discente em sua maioria, é oriundo de comunidades carentes e, portanto, periférico, e entendendo que “nenhuma proposta de ensino de línguas é política e culturalmente neutra” (BOHN, 2000), busco no ensino de espanhol como língua adicional uma maneira de transgredir os mecanismos de silenciamento e invisibilidade (URZÊDA-FREITAS, 2012) a fim de proporcionar-lhes a possibilidade de serem atores sociais de uma aprendizagem que age na periferia e a partir da periferia (KLEIMAN, 2013).

Meu objetivo tornou-se bastante desafiador quando, em 2016, após seleção por entrevista e análise de currículo, comecei a atuar na Escola Municipal Holanda, situada no alto do morro do Guarabu, na Ilha do Governador, atendendo crianças da Educação Infantil (EI) ao 6º ano experimental.

A Escola Holanda, a única bilíngue de espanhol para alunos do Ensino Fundamental I, foi incluída no projeto de escolas bilíngues da Secretaria Municipal de Educação (SME) em 2014, no entanto, o projeto é anterior a sua entrada. O modelo de ensino

experimental bilíngue¹ proposto pela SME foi implementado em 2013, inicialmente em língua inglesa, como um reforço aos princípios do Programa Rio Criança Global², instituído em 2009 e implementado em 2010, com o objetivo de intensificar o ensino de inglês já como legado dos Jogos Olímpicos de 2016³. Neste modelo, prioriza-se, entre outros objetivos, a aprendizagem da língua adicional a partir da sua integração com conteúdos das diferentes áreas do currículo, com ênfase no pensamento crítico, criatividade, colaboração e comunicação.

Os docentes da equipe de espanhol da Escola Holanda, concursados da rede e escolhidos através de processo seletivo⁴ para a escola bilíngue, passaram, em 2016, a elaborar seus próprios cadernos pedagógicos, com apoio e orientação de professoras doutoras da Universidade Federal Fluminense (UFF) em parceria com a SME⁵. O objetivo dessa elaboração de material

¹ Informações sobre a implementação do Ensino Experimental Bilíngue da SME e suas características podem ser acessadas na página do Diário Oficial Ano XXXII nº53 de 05/06/2018 p. 59, 60 e 61. Acesso em: 13 nov. 2020.

² Programa criado através do Decreto nº 31187 de 6 de outubro de 2009 conforme diário oficial de 07/10/2009. Disponível em <https://leismunicipais.com.br/a1/rj/r/rio-de-janeiro/decreto/2009/3118/31187/decreto-n-31187-2009-cria-o-programa-rio-crianca-global-no-ambito-da-secretaria-municipal-de-educacao>. Acesso em: 13 nov. 2020.

³ Os Jogos Olímpicos fecham uma sequência de grandes eventos internacionais realizados na Cidade do Rio de Janeiro. Estes eventos iniciaram com os Jogos Pan-Americanos de 2007; seguido pela construção do Porto Maravilha, 2009; os Jogos Mundiais Militares de 2011; a Jornada Mundial da Juventude Católica com a vinda do Papa Francisco, em 2013; a Copa do Mundo, em 2014; os Jogos Olímpicos, 2016; e os Jogos Paralímpicos, 2016. Sendo os dois últimos chamados de Mega Eventos.

⁴ Toda a descrição do processo seletivo pode ser consultada no Edital da SME nº 13, de 11 de novembro de 2013, bem como na página do Diário Oficial da Prefeitura disponível em <<https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/2236#/p:46/e:2236?find=escola%20municipal%20holanda>> Acesso em: 13 nov. 2020.

⁵ Essa parceria é explicada na matéria de Larissa Altoé de 18/07/2018: “Escolas Bilíngues na Rede Municipal” na página MultiRio, disponível em <<http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/14064-escolas-bil%C3%ADngues-na-rede-p%C3%BAblica-municipal-de-ensino>> Acesso em: 13 nov. 2020.

próprio era atender às especificidades e necessidades de seu público, especialmente a faixa etária.

Cada um dos docentes que atuavam naquele ano, elaborava os quatro cadernos bimestrais que utilizaria em sua turma de ação, baseando-se nas Orientações Curriculares de Língua Espanhola⁶, resultantes de uma construção coletiva entre membros da Equipe Técnica do Nível Central, professores regentes e leitoras críticas da UFF através de reuniões⁷. Em 2013, foram criadas as orientações para o 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e, em 2014, o documento expandiu-se até o 9º ano do Ensino Fundamental.

Em 2018, o então secretário municipal de Educação, Cesar Benjamin, avaliando as experiências do bilinguismo⁸ como positivas, estabeleceu a ampliação do programa incluindo mais dois idiomas (francês e alemão) e criando outras 11 escolas bilíngües⁹ de espanhol, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Com isso, os cadernos pedagógicos saíram dos muros da Escola

⁶ Essas orientações, que inicialmente eram para línguas estrangeiras, estão disponíveis em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4246634/4104950/O_C_LinguaEstrangeira.pdf>. Em 2016 passam a ser específicas para língua espanhola, disponíveis para consulta em: <<http://antigo.rioeduca.net/recursosPedagogicos.php>> (2016), acesso em: 14 nov. 2020. Em 2020 houve uma atualização dessas orientações, os professores elaboradores tiveram acesso a elas, no entanto ainda não estão disponibilizadas nas mídias da SME.

⁷ O processo de construção das Orientações Curriculares e as reuniões realizadas estão explicados nas Orientações Curriculares de 2016. Disponível em: <<http://antigo.rioeduca.net/recursosPedagogicos.php>> Acesso em: 14 nov. 2020.

⁸ Sobre o conceito de bilinguismo, a SME, no Diário Oficial Ano XXXII nº53 de 05/06/2018 p. 60 evidencia que “na escola bilíngüe a aprendizagem vai além do domínio puro e simples de uma língua adicional. O bilinguismo requer mais do que a aquisição linguística, devendo possibilitar, além do contato com outra língua, outras vivências e formas diferentes de ver o mundo.”. Acesso em 14 nov. 2020.

⁹ As informações sobre a implementação das novas escolas bilíngües, para ampliação do programa, bem como lista e localização de todas as escolas estão na página do RioEduca. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/rioeduca/exibeconteudo/?id=11357561>> Acesso em 14 nov. 2020.

Holanda estendendo-se às demais escolas bilíngues distribuídas pelas 11 coordenadorias da rede.

Desde 2019, cada uma das 12 escolas bilíngues recebe 2 cadernos semestrais de 31 páginas para cada ano do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, ainda elaborados pelos professores da Escola Holanda num processo coletivo.

Recentemente, devido à homologação, em 2017, da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, a SME iniciou um processo de revisão dos seus documentos curriculares.

Apesar da ausência da Língua Espanhola na BNCC, que, em conformidade com a Lei Nº 13.415 (BRASIL, 2017), contempla unicamente o currículo de Língua Inglesa na Educação Básica, a SME incluiu as Orientações Curriculares de Língua Espanhola no processo de revisão curricular, considerando que a Língua Espanhola está presente em diferentes unidades escolares, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais do Ensino Fundamental.

Essas Orientações Curriculares estão pautadas em uma concepção de língua como fenômeno social historicamente construído, que se concretiza por meio de gêneros discursivos. Além de estimularem os alunos ao reconhecimento de uma ampla variedade de gêneros, buscam torná-los efetivos leitores de textos orais e escritos, isto é, espera-se que a interação texto-leitor seja de fato significativa e que os alunos sejam capazes de produzir novos sentidos a partir dessas experiências.

Outro aspecto que caracteriza esse documento é a centralidade dos aspectos culturais, propostos de forma associada ao ensino da língua, visando, em geral, à percepção da diversidade cultural e da sua constituição histórica, assim como das suas possíveis implicações no âmbito social.

Para a construção dos cadernos pedagógicos de 2019, os elaboradores junto às consultoras e à coordenadora da SME, definiram que o argumento condutor de todos os cadernos do 4º

ano seria “Os Dez Direitos Fundamentais da Criança”¹⁰, elaborados pela *United Nations International Children’s Emergency Fund* (UNICEF).

A partir desses direitos, foram abordados tanto os temas centrais de cada bimestre como as propostas sugeridas pelas Orientações Curriculares de Língua Espanhola que seguíamos¹¹. Assim, no primeiro caderno todos os direitos foram apresentados e a cada bimestre dois ou três foram abordados mais detalhadamente.

Além do argumento condutor, um grande tema, comum aos cadernos de todos os anos de escolaridade, foi escolhido pelo grupo. Na sequência didática¹² a ser analisada neste artigo, o tema escolhido foi o respeito às diferenças e à diversidade. Ademais, as Orientações Curriculares destacavam dois conteúdos para o 4º ano do ensino fundamental: o reconhecimento da linguagem como forma de ação do homem sobre o espaço urbano e os gêneros que textualizam o espaço urbano, conforme imagem a seguir.

¹⁰ Todo o material sobre os Dez Direitos Fundamentais da Criança está disponível em: < <https://www.unicef.org/10-derechos-fundamentales-la-version-final.pdf>> Acesso em 10 de dez ., 2020. Para a formação do caderno e as aulas foram utilizadas informações e imagens disponíveis em <<https://www.youtube.com/watch?v=Zlmlus9eEHs>>. Acesso em 05 de nov. 2018.

¹¹ Neste momento, utilizávamos as Orientações de 2016, já mencionadas neste artigo.

¹² Entende-se aqui como sequência didática um bloco de atividades construídas num conjunto formado por pré-leitura, leitura e pós-leitura baseadas no que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) definem como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Quadro 1 – Orientações curriculares para o ensino de Língua Espanhola 4º ano.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1.*	2.*	3.*	4.*	
Compreender a diversidade cultural e social do espaço urbano do Rio e Janeiro e de cidades hispânicas		Utilizar a língua espanhola para produzir textos que expressem gostos e preferências.	X	X	X	X	Utilização de canções para sensibilizar os alunos no trabalho inicial sobre cidades – tanto o Rio de Janeiro quanto cidades hispânicas. Exemplos: "Aquele abraço", de Gilberto Gil, "Buenos Aires", de Fito Páez (http://letras-mus.br/fito-paez/577177/), "Birames y servilletas", de Leo Masliah (http://youtu.be/uWLFjBcaQ0), "Pongamos que hablo de Madrid", de Joaquín Sabina (http://letras-mus.br/sabina-joaquin/697716/), "Montevideo", de Jorge Drexler (http://www.vagalume.com.br/jorge-drexler/montevideo.html).
	O reconhecimento da linguagem como forma de ação do homem sobre o espaço urbano.	Identificar textos (verbais e não verbais, orais e escritos) que se instituem no espaço urbano no Rio de Janeiro e de cidades hispânicas. Reconhecer, por meio da análise de textos inscritos no espaço urbano, aspectos geográficos, étnicos, culturais e sociais da cidade do Rio de Janeiro e de cidades do mundo hispânico, distinguindo as diferenças entre zonas e regiões.	X	X	X	X	<p>“Montevideo”, de Jorge Drexler (http://www.vagalume.com.br/jorge-drexler/montevideo.html).</p> <p>Pedir aos alunos que ilustrem as canções.</p> <p>Montagem de mural com o título "A cara da minha cidade". Os alunos podem recortar imagens de pessoas em jornais e revistas e usar os desenhos que ilustraram a canção proposta inicialmente.</p> <p>Pesquisa e exposição com imagens de diversas cidades do Brasil e do mundo para que os alunos percebam a diferença entre elas. Pode ser realizada uma votação para escolher uma metrópole hispânica como "cidade-irmã" da turma e que seria, junto com o Rio de Janeiro, foco desse conjunto de atividades didáticas.</p>
	Os gêneros que textualizam o espaço urbano	Reconhecer principais características de gêneros discursivos que textualizam o espaço urbano: <i>outdoors</i> , cartazes, faixas, mapas e placas.	X	X	X	X	Proposição de atividade de valorização da arte urbana (grafites, cartazes, instalações, <i>flash mobs</i> , escritos do Profeta Gentileza, dentre

Fonte: RIO DE JANEIRO. **Orientações Curriculares Revisadas**. Disponível em: <<http://antigo.rioeduca.net/recursosPedagogicos.php>>. Acesso em: 30 nov. 2020.

O interesse pelo caderno do 4º ano do Ensino Fundamental, para este artigo, justifica-se tanto pela minha participação na elaboração como pelo tema dos Dez Direitos Fundamentais da Criança abordado nele.

Considero importante o fato de que a produção do material escolhido ocorreu num momento em que eu já havia estabelecido contato com as crianças diretamente envolvidas no uso do caderno, visto que as aulas iniciaram em fevereiro de 2019 e a elaboração deste bloco iniciou-se em maio. Sendo assim, de certa forma, já conhecia a realidade das crianças envolvidas e poderia dialogar com suas necessidades relacionadas a direitos, espaços e acessos.

Considero, ainda, bastante relevante, o estudo de materiais elaborados por professores da rede e utilizados por um grande número de crianças das escolas bilíngues. Principalmente pela grande visibilidade que adquirem por estarem disponibilizados

na página oficial da SME através do site do MutiRio¹³ podendo estender seu alcance a todos os alunos da rede.

Por todos os motivos citados, interessa-me observar se a sequência didática selecionada oferece aos sujeitos envolvidos visibilidade, voz, acolhimento e fortalecimento, para que o saber lhes proporcione uma forma de poder (KLEIMAN, 2013) viabilizando e entendendo suas existências e resistências e produzindo saberes capazes de transformações.

A promoção da participação das crianças

Segundo estudos de Oliveira (2015), as crianças durante muito tempo foram vistas à margem do mundo adulto e consideradas linguística e juridicamente como imaturas e dependentes, essa visão acarretou interdições sociais e silenciamentos justificados pela ideia de menoridade.

A Organização das Nações Unidas (ONU) iniciou um discurso sobre os direitos das crianças em 1923 com a Declaração de Genebra adotada pela Liga das Nações. Em 1959, ampliou e reformulou esses direitos com a Declaração dos Direitos da Criança.

Esses documentos não passavam de “sugestões” dadas aos governos, que poderiam ser cumpridas ou não. No entanto, demarcavam um novo período para as crianças a partir de sua incorporação na agenda do Direito Internacional produzindo e formatando novas concepções sobre a criança, a infância e a noção de “sujeito de direitos” ao longo do tempo.

A partir da Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada em Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989 e posta em vigor em 2 de setembro de 1990, tem-se um instrumento jurídico adotado pela organização.

¹³ Atualmente somente os materiais de 2020 estão abertos para consulta em: <<http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/busca?mult=&cat=115&tip=&proj=&ord=1>>. Acesso em: 12 nov. 2020. Os demais cadernos pedagógicos só podem ser acessados por alunos/as e professores/as cadastrados com suas matrículas.

Essa Convenção combinou direitos de provisão, proteção e participação, entendendo a criança como um ator social com direito à voz e visibilidade. Esse conjunto de direitos, inovador com relação aos documentos anteriores, pontua o direito da criança à fala e à liberdade de opinião¹⁴.

No entanto, para que as crianças possam exercer seu direito de expressar-se e “tomar parte”, principalmente nos assuntos que as afetam diretamente, é necessário que aprendam a desenvolver habilidades que contribuam para esta participação efetiva. Daí a necessidade de pensar aspectos teórico-metodológicos que transgridam, no sentido de romper as fronteiras do pensamento e da política tradicionais, e promovam espaços reais de participação das crianças.

Assim, como defende Urzêda-Freitas (2012), pautado em Penycook, partindo da ideia de que a aprendizagem de línguas ocorre dentro de relações de poder, nós, professores e/ou pesquisadores, devemos estar conscientes de nosso papel e dispostos a ensinar nossos alunos a transgredir as fronteiras da dominação por meio da língua-alvo. Ou, como diz Kleiman (2013), proporcionar o saber como forma de poder.

Ainda nessa linha de raciocínio da ação transgressiva, de pensar de outro modo, em direção a uma outra lógica, é necessário que o professor perceba que dar voz às crianças não é somente deixá-las falar. É buscar maneiras de compreender as perspectivas que as crianças podem nos fornecer, ou, em outras palavras, agir não somente nessa periferia epistêmica (MATOS; SILVA JÚNIOR, 2019), mas, sobretudo, a partir dela.

Afinal, como alertam Matos e Silva Júnior, de nada vale uma prática ou material que contemple, em certa medida, as vozes marginalizadas, se estas não são enxergadas com seus olhos marginalizados.

¹⁴ Direito explicitado nos artigos 12 e 13 parte I da Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca> Acesso em 22 de nov. 2020.

Segundo Lansdown (2005), ao propor formas de participação pautadas na perspectiva adulta e não considerando o melhor interesse das crianças, abusamos de nosso poder sobre as crianças e podemos fracassar. Para ela, envolver as crianças nas questões que as afetam possibilita o desenvolvimento de habilidades que contribuirão para a constituição de uma autoestima positiva.

Para tanto, nos apresenta em seus estudos três categorias nas quais entende que as crianças podem ser envolvidas em processos de participação e que variam à medida que em que elas intervêm concretamente.

As categorias, que utilizarei como base para minha análise, propostas por Lansdown (2005), traduzidas e apresentadas por Oliveira (2015) em seus estudos são:

- processos consultivos: os adultos iniciam processos visando obter informações das crianças a respeito da legislação, políticas e serviços;
- iniciativas participativas: o objetivo é fortalecer processos de democracia proporcionando oportunidades às crianças de compreenderem e participarem da aplicação de princípios democráticos em assuntos que as afetam;
- promoção da auto-defesa: promoção do empoderamento das crianças para a identificação e cumprimento de seus próprios objetivos e iniciativas. (OLIVEIRA, 2015, p.10)

De acordo com Lansdown, em todas as categorias é fundamental que as crianças sejam ouvidas, mas, quanto mais profundo é o nível de participação, maior é a capacidade de elas influírem em decisões e também de se desenvolverem.

Na primeira, processos consultivos, os adultos iniciam, dirigem e administram os mecanismos para descobrir as opiniões e pontos de vista das crianças sobre um assunto utilizando as informações para influenciá-las em práticas que afetem suas vidas. Na segunda, iniciativas participativas, os adultos iniciam os mecanismos, mas são criadas oportunidades para que as crianças dividam o poder das decisões sobre as atividades. Já na terceira, promoção da autodefesa, são as crianças que têm o poder de

definir interesses, prioridades e estratégias bem como o de empreender ações; nesta última categoria é importante que os adultos respeitem as capacidades das crianças e atuem como assessores ou facilitadores das ações.

Assim, ao analisar a sequência didática de um dos cadernos pedagógicos da maior rede pública de ensino da América Latina¹⁵, elaborado pela equipe da escola bilíngue Holanda, avaliarei se as três categorias são contempladas e se há a predominância de alguma delas nas propostas pedagógicas.

Desenho metodológico

Para a análise deste artigo selecionei uma sequência didática do caderno pedagógico do 4º ano do Ensino Fundamental, utilizado no 2º semestre de 2019, especificamente no 3º bimestre, organizada em 5 páginas.

O estudo adotou uma análise qualitativa de dados, pois se trata de uma observação das abordagens docentes para a promoção e participação das vozes das crianças. Ademais, seguiu-se o paradigma interpretativista, com seu pressuposto da reflexividade (BORTONI-RICARDO, 2008), sobretudo por esse não negligenciar o contexto sócio-histórico, pois a pesquisa qualitativa procura entender e interpretar fenômenos sociais inseridos em uma realidade concreta.

Sob a rubrica interpretativista e do pressuposto da reflexividade, entende-se que a ação investigativa “tem influência no objeto da investigação e é por sua vez influenciada por esse” e se aceita o pesquisador como “parte do mundo que ele pesquisa” (BORTONI-RICARDO, 2008).

Com referência à natureza das fontes utilizadas para a abordagem e tratamento do objeto, a pesquisa foi documental. Já,

¹⁵ Autodenominação que a SME utiliza em algumas publicações, por exemplo na matéria disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/assista/tv/14784-institucional-sme-2019> Acesso em 27 de nov. 2020.

quanto aos objetivos, explicativa. Ambas, conforme definido por Severino (2007).

Assim, busquei avaliar se as três categorias propostas por Lansdown para a promoção das vozes dos alunos foram contempladas nos cadernos e qual teve predominância nas propostas pedagógicas.

Partindo do entendimento de que na primeira, processos consultivos, o adulto reconhece as opiniões e experiências das crianças, mas sua participação e empreendimento de ação bem como o controle do processo estão na segunda e terceira categorias, iniciativas participativas e promoção da auto-defesa, enxergo nas duas últimas uma contemplação do que se entende aqui como suleamento e empoderamento dessas vozes.

Análise da sequência didática

A sequência didática desta análise inicia justamente com a apresentação do Direito à Participação, como podemos observar na imagem 1.

Na primeira atividade, a criança é indagada sobre maneiras e lugares em que pode expressar sentimentos, desejos e opiniões. Como não há um espaço para a escrita, entende-se que esta resposta deve ser dada oralmente como forma de preparar a criança para as discussões que seguirão.

Tanto nesta quanto nas atividades seguintes, onde a criança escreverá, falará e pintará sobre suas opiniões e seus sentimentos, propõem-se processos consultivos e iniciativas participativas.

Creio que estas categorias estão presentes aqui, pois, além da criança ser consultada sobre impressões e opiniões com relação a situações e espaços que envolvem a garantia do exercício ao direito estudado, a partir das reflexões sobre os lugares e pessoas disponíveis a escutá-la, ela será levada a pensar se estes lhe estão permitindo exercê-lo.

No entanto, fica claro que a dimensão que a fala e a reflexão da criança alcançarão com estas atividades, depende da escuta e do

espaço dado pelo professor, que precisa estar ciente que seu papel aqui é incentivar as falas e organizar os tempos e turnos de cada.

Imagem 1

3.º BIMESTRE

Expresar los sentimientos, deseos y opiniones también es un derecho. ¿De qué maneras y en qué lugar(es) podemos expresarlos?



Derecho a la participación

Todos los niños tienen derecho a expresarse, opinar y ser tomados en cuenta.

Escuchándote ...
¿Qué te deja feliz?

¿Y qué te pone triste?

¿A quién cuenta tus secretos?

¿Dónde crees que escuchan más tus opiniones?

amor	rabia	tristeza
amistad	celos	envidia
cariño	alegría	miedo

Da un color para cada sentimiento:

Muchas veces expresamos nuestros sentimientos a través de la cara que ponemos . ¿Cómo te sientes hoy? ¿Qué cara tienes ahora?

Relaciona las caritas a los estados de ánimo:






asustado

cansado

enamorado

enfadado

feliz

sorpreso

tímido

triste






A imagem 2 apresenta muros pintados pela Ação Poética do Chile para tratar do espaço urbano como possibilidade de expressão de opinião ou sentimentos dialogados na página anterior.

Faz-se necessário explicar aqui que, para a realização da atividade, nas aulas, foram inseridas imagens de pichações, grafites e pinturas feitas pelo profeta Gentileza nos muros da região central do Rio de Janeiro, disponíveis nas imagens 3, 4 e 5. A ideia era que as crianças pudessem encontrar tanto representações urbanas mais próximas as dos espaços que circulam diariamente como conhecer as mais representativas de sua cidade. Assim, além de apresentar as imagens, conversei com os alunos sobre as diferenças entre pichações e grafitis e contei-lhes a história de Gentileza.

Tanto as atividades da imagem 2 quanto as que dela se desdobraram (imagens 3, 4 e 5), apesar de dialogarem com a periferia e partirem dela ao retratar seus espaços de circulação e observação, não garantem uma plena participação da criança. Nelas, seu papel é de observação e recepção de informações, pois, mesmo quando precisavam responder às perguntas da página, não havia uma reflexão ou aplicação de princípios democráticos.

Penso que aqui poderia ter sido pedido aos alunos que fotografassem imagens dos muros da redondeza e discutissem o que eles expressavam, assim poderiam refletir sobre os sentimentos e as possíveis reivindicações de sua comunidade.

Imagem 2

3.º BIMESTRE



Algunas personas expresan sus sentimientos escribiendo cartas, poemas o frases en los muros de la ciudad. Observa estos muros de Chile. ¿De qué tratan los fragmentos pintados en ellos? ¿Qué expresan? ¿Ya has visto muros así en tu ciudad?



¿Quién o qué grupo escribe los fragmentos?

¿Qué tipo de texto son?

¿En qué se asemejan?

18

Fonte: Material Didático Pedagógico 4º ano – pág. 16 – 2º semestre de 2019 (arquivo pessoal)

Imagem 3



Fonte: <https://olivres.com.br/pagode-bife-de-figado-e-gorila-cuiabano-veja-as-melhores-frases-dos-muros-da-cidade> . Acesso em: 13 set. 2019.



Fonte: https://aminoapps.com/c/memes-hu3-br/page/blog/coma-beterraba-v2kB_0gtnuw66XPrWMBWvPR4nzdjKXlaqm Acesso em: 13 set. 2019.



Fonte: <https://www.naosalvo.com.br/24-pixacoes-que-tem-algo-mais-dizer-parte-2/> . Acesso em: 13 set. 2019.



Fonte: <https://twitter.com/cleytu/status/921018932147965952> . Acesso em: 13 set. 2019.

Imagem 4



Mural Etnias, do grafiteiro Eduardo Kobra, entra para o livro dos Recordes. (Foto:



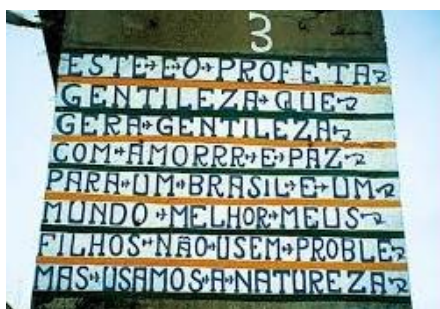
Foto: Divulgação/Fleshbeck Crew.



Foto: Projeto Vidigal de Braços Abertos/Divulgação
Reprodução/Guinness World Records).

Imagens reunidas para a atividade e disponíveis em: mural Eduardo Kobra <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/08/grafite-no-porto-do-rio-entra-para-o-guinness-como-o-maior-do-mundo.html>>; mural do Projeto Vidigal de Braços Abertos e mural da Praça Mauá <<https://catracalivre.com.br/arquivo/cinco-lugares-para-ver-arte-de-rua-no-rio-de-janeiro/>>. Acesso em: 13 de set. 2019.

Imagem 5



As imagens foram reunidas para a atividade e estão disponíveis em: <<https://br.pinterest.com/BaunilhaLife/profeta-gentileza/>> Acesso em: 13 de set. 2019.

As atividades da imagem 6 explicam o trabalho da Ação Poética no Chile e disponibilizam um muro para que a criança possa expressar, através de frase, trecho de música ou fragmento de poesia, os sentimentos já discutidos nas atividades anteriores. Aqui, mais uma vez, nota-se a promoção de iniciativas participativas já que a criança precisará refletir sobre seus sentimentos e aplicar seu direito à expressão na mensagem escolhida.

Também nesta atividade, é necessário o cuidado do professor para que todos possam se expressar, ser ouvidos e respeitados, fortalecendo com as crianças o direito à fala e à liberdade de opinião ao mesmo tempo em que contribui para a constituição de uma autoestima positiva e de um empoderamento.

A título de curiosidade gostaria de registrar que, na aplicação da atividade com as crianças das duas turmas, a maioria dos muros expressava declarações de amor à família, a um membro dela ou a um/a amigo/a.

Chamou-me a atenção por reforçar a ideia que tinha deles de serem bastante carinhosos, especialmente com as mulheres com quem se relacionavam através dos cuidados que recebiam (mães, avós ou mesmo professoras).

Imagem 6

RIO
PROFESSORES

3.º BIMESTRE

ESPAÑOL - 4.º AÑO

El movimiento **Acción Poética** es un fenómeno mural-literario que comenzó en México en 1996 . Consiste en pintar e intervenir en muros de las ciudades con fragmentos de poesía.

<https://es.wikipedia.org>

MARCO



 **AHORA TÚ**

Usa la creatividad y escribe en este muro una frase, un fragmento de poesía o trecho de una canción que exprese tus sentimientos.



17

Fonte: Material Didático Pedagógico 4º ano - pág. 17 - 2º semestre de 2019 (arquivo pessoal)

A penúltima atividade desta sequência, disponível na imagem 7, apresenta imagens de crianças segurando cartazes com reivindicações e, abaixo destas, perguntas que levam a refletir sobre os motivos de seus pedidos e chamam atenção para o meio utilizado para expressar-se.

Parece-me que o principal objetivo da atividade é apresentar aos alunos o gênero cartaz como outra forma de texto presente no espaço urbano, seja da escola, através dos murais e trabalhos, ou nas ruas através de avisos ou manifestações.

Nesta atividade, apesar de aparentemente tratar-se de uma mera observação, é possível observar a promoção de processos consultivos fazendo-os refletir sobre os problemas expressos nos cartazes bem como os serviços e pessoas (no caso, adultos) implicados neles.

Imagem 7

ESPANHOL - 4.º ANO

3.º BIMESTRE

Los niños de abajo también están expresando sus sentimientos y opiniones. Obsérvalos y contesta a las preguntas.






¿Qué están haciendo?

¿Qué tipo de reivindicación hacen?

¿Qué utilizan para eso?

Cartel - lámina de papel, cartón u otro material que tiene como destino informar, protestar o anunciar sobre alguna cuestión, algún producto o servicio.

<https://www.definicionabc.com/comunicacion/cartel.php>

Fonte: Material Didático Pedagógico 4º ano – pág. 18 – 2º semestre de 2019 (arquivo pessoal)


A última atividade da sequência analisada, disponível na imagem 8, é também a última do bimestre e traz uma proposta de produção escrita no gênero apresentado anteriormente. Nela pede-se à criança que pense numa reivindicação sua, relacionada ao espaço escolar, e elabore um cartaz.


Nota-se aqui a categoria da promoção da auto-defesa pois, através dela, a criança tem o poder de identificar seus objetivos e agir em defesa deles, já que a proposta inclui a exposição dessa reivindicação a toda escola.

Considero que as atividades anteriores foram produzindo as ferramentas necessárias para que a criança pudesse chegar a esta última. Assim, a sequência foi se construindo com a reflexão de um dos direitos fundamentais da criança, a apresentação de diferentes maneiras de expressar sentimentos e/ou opiniões até chegar ao ponto de empoderá-la a agir para que seu próprio direito fosse respeitado e, possivelmente, atendido.

No entanto, sinto a ausência de uma reflexão sobre quais reivindicações afetariam a própria criança ou o grupo e quais seriam mais relevantes ou efetivas. Além disso, faltam informações e/ou orientações que ajude as crianças pensar a quem exatamente reivindicá-las ou mesmo caminhos alternativos caso não sejam atendidas.

Imagem 8

3.º BIMESTRE 




AHORA TÚ

Piensa alguna reivindicación que quieras hacer sobre tu escuela, tu aula o sobre algún derecho de los niños. ¿Para quién debes manifestarte? ¿Qué imagen puedes asociar a tu reivindicación?
Elabora un cartel abajo. No te olvides de ilustrarlo. Después de revisarlo, pasa a una cartulina y junto a tus compañeros expón a toda la escuela.

PRODUCCIÓN ESCRITA

frase de reivindicación o protesta

ilustración



ESPAÑOL - 4.º AÑO

19

Fonte: Material Didático Pedagógico 4º ano – pág. 19 – 2º semestre de 2019
(arquivo pessoal)

Considerações finais

Os dados e as reflexões apresentados mostram que é possível pensar e criar um material didático que desenvolva habilidades

que contribuam para que as crianças possam “tomar parte” nos assuntos que as afetam diariamente.

Ademais, apontam que o material pode ser um instrumento de contribuição na luta para transformações sociais, na direção de uma verdadeira inclusão social, na medida em que empodere vozes marginalizadas.

Entretanto, sabemos que estas contribuições não são completas tampouco finitas. Ao contrário, formam parte de um processo contínuo e, para isto, é fundamental que os elaboradores de materiais estejam cientes de seu papel e dispostos a empreender um compromisso, antes de tudo social, de transgredir, no sentido de pensar a lógica de outro modo, e proporcionar o saber como forma de poder.

Acredito que, se em minha formação inicial como professora e na continuada, tivesse acesso às questões discutidas na disciplina “Linguística Aplicada e os estudos hispânicos”, a elaboração deste e dos demais materiais que produzi poderia estar mais próxima às vozes das crianças.

Por este motivo, considero importante que professores e elaboradores de materiais se preparem teoricamente, tanto no que se refere aos pressupostos da Linguística Aplicada Crítica quanto aos temas que pretendem abordar. Daí a necessidade de pesquisas que investiguem e divulguem maneiras de possibilitar a participação efetiva das crianças nos processos além de formações continuadas que instrumentalizem e chamem a atenção do professor para a necessidade de uma escuta que não ignore a diversidade de contexto e experiências em que as crianças vivem.

Referências

BAPTISTA, L. M. T. R. Minha pátria é minha língua: algumas questões sobre a (de)colonização das línguas e dos sujeitos no ensino de espanhol. **Revista Abeache**, s/l., n. 12, p.28-47, 2017.

Disponível em: <http://revistaabehache.com.br/index.php/abeache/issue/view/12>. Acesso em nov. 2020.

BOHN, H.I. Os aspectos 'políticos' de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras. **Linguagens & Ensino**, Vol. 3, nº 1, p.117-138, 2000.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. SP: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Portal da Legislação**, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em nov. 2020.

KLEIMAN, A. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações, In: MOITA LOPES, L.P. **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

LANSDOWN, G. ¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan. **Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano**, n. 36s, Fundación Bernard van Leer, La Haya, Países Bajos, 2005.

MANHÃES, E.K.; CARMO, G.T. Relações de poder e saber no ambiente escolar: um estudo sobre a diversidade linguística como instrumento de inclusão e exclusão socioeducacionais. **Anais do II Coninter** - Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades. Belo Horizonte: ANINTER-SH, 2013.

MATOS, D.C.V.S ; SILVA JÚNIOR, A.C. “Linguística Aplicada e o SUEar: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol.” **Revista Interdisciplinar Sulear**, v. Ano 2, p. 101-116, 2019.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107.

OLIVEIRA, F. A criança e sua relação com a sociedade: considerações sobre a participação infantil nos espaços públicos. Trabalho apresentado no GT 07 Educação de Crianças de 0 a 06 anos. **Anais da 37ª Reunião Científica da ANPEd**. Florianópolis, out., 2015. Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=dmx.appyou.anped37>. Acesso em: 06 de nov. de 2020.

RIO DE JANEIRO. **Orientações Curriculares Revisadas**. Disponível em: <<http://antigo.rioeduca.net/recursosPedagogicos.php>>. Acesso em: 20 out. 2020.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico**. SP: Cortez, 2007.

URZEDA-FREITAS, M. T. Educando para transgredir: reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês. **Trab. linguist. apl.** [online], vol.51, n.1, p.77-97, 2012.

Capítulo 6

NARRATIVAS SOBRE O ESPANHOL NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRJ

Maria Julia Nascimento Sousa Ramos

Introdução

O compartilhamento de práticas narrativas configura uma possibilidade de tornar acessível as experiências dos sujeitos de uma determinada comunidade, em que as suas histórias, na pesquisa narrativa, são método e objeto de estudo, e os sujeitos contadores de histórias são agentes e objetos de investigação. Nesse sentido, tomamos como base teórico-metodológica a pesquisa narrativa na educação do professor de línguas. De acordo com Telles (2002b), a pesquisa narrativa promove espaços para a emancipação e a autonomia, contribuindo com a construção e o desenvolvimento da identidade docente. O exercício da escrita narrativa, além de também ser um exercício de escuta, permite que haja um processo intenso e profundo de reflexão sobre si e também sobre o outro, formando, assim, uma rede de compartilhamento de experiências.

Buscando dar continuidade¹ ao projeto de construção e desenvolvimento da identidade da língua espanhola como disciplina do currículo escolar no Colégio de Aplicação da UFRJ, o presente trabalho objetiva dar voz a alguns nomes que participaram como protagonistas na trajetória do espanhol na referida instituição. Para isso, a proposta é que os próprios

¹ Tal projeto inicia com a especialização em Práticas Docentes e Educação Linguística em língua espanhola, no Colégio Pedro II, em 2016.

sujeitos contem suas experiências como docentes. Mais especificamente, o principal objetivo é dialogar com a experiência narrativa da primeira professora de espanhol do CAP/UFRJ – que entrou na instituição em 2012, a fim de promover um espaço de emancipação, de autonomia e de identidade docente através da partilha da sua narrativa durante o período em que atuou nesta comunidade escolar.

Insiro-me também como uma das professoras de espanhol que atuou na instituição, além de ter sido aluna durante o estágio-docência, considero que o compartilhamento desta narrativa nos ajuda a compreender o processo de implantação da disciplina no CAP/UFRJ e a formar uma comunidade de conhecimento.

A fim de atingir tais objetivos, o texto foi dividido em quatro partes: na primeira, apresentamos a fundamentação teórica; na segunda, trazemos um breve histórico sobre o CAP/UFRJ; na terceira, apresentamos como foi a implantação do espanhol na referida escola; e na quarta e última parte, voltamos para a análise da narrativa dos anos de 2012 e 2013 da primeira professora de espanhol como língua estrangeira na instituição.

Fundamentação teórica

Conforme vemos em Telles (2002a, 2002b), a pesquisa narrativa na educação do professor de línguas estabelece espaços para sua emancipação, autonomia, construção e desenvolvimento da identidade profissional. Nesse sentido, o autor afirma que as narrativas têm ganhado espaço nos trabalhos em educação, pois os sujeitos passam a ser, ao mesmo tempo, agenciadores de suas reflexões e autores de suas próprias representações. Em outras palavras, a pesquisa narrativa promove a reflexão a partir da ação num movimento de dentro para fora.

Conforme afirma Telles (2002a, p. 17),

(...) a narrativa é a estrutura fundamental da experiência humana. Suas qualidades holísticas, associadas ao seu potencial de

caracterização do fenômeno da experiência humana fazem com que a narrativa tenha livre trânsito em campos variados, tais como a teoria literária, história, antropologia, teatros, artes, filmes, teologia, filosofia, psicologia, linguística, educação e até aspectos da ciência da evolução biológica.

Portanto, os seres humanos são contadores de histórias, sendo que a narrativa é uma prática emancipatória potencialmente capaz de caracterizar a experiência humana. Em diálogo com os estudos de identidade e de memória, a pesquisa sobre a narrativa posterior ao evento é marcada pela construção reflexiva da própria experiência.

Além disso, é preciso destacar que a pesquisa narrativa, considerando seu caráter metodológico e seu diálogo com diversas áreas do conhecimento, promove o compartilhamento das histórias contadas pelos sujeitos agenciadores. Este compartilhamento de histórias cria comunidades de conhecimento, cujas narrativas são método e objeto de estudo, e os professores são agentes e objetos de investigação. O que interessa na pesquisa narrativa é uma epistemologia da prática, isto é, o modo como os docentes organizam e interpretam as experiências vividas em sala de aula. Nas palavras de Telles (2002a, p. 19),

Enquanto adquirem o poder emancipatório de pesquisar e construir uma epistemologia de suas próprias práticas pedagógicas, os professores de línguas participantes de uma Pesquisa Narrativa garantem um espaço para compartilhar suas histórias e organizar comunidades de conhecimento entre docentes.

Como instrumento de reflexão sobre a prática, a pesquisa narrativa conta a história social da escola e da escolarização dos sujeitos. As narrativas sobre a experiência docente produzem sentidos para os acontecimentos que ocorreram na escola a partir da reflexão sobre as imagens e as metáforas como expressões do conhecimento pessoal prático do professor.

(...) no processo de recuperação e reconstrução de suas estórias passadas, é importante que os professores entrem em contato com suas imagens e metáforas significativas que tenham conexão com suas salas de aula. Essas imagens e metáforas funcionam como instrumentos de reflexão e representação do conhecimento do professor. Tal conhecimento é construído com base na sua experiência pessoal e profissional. (TELLES, 2002a, p. 24)

As narrativas sobre a experiência docente produzem sentidos para os acontecimentos que ocorreram na escola a partir da reflexão sobre as imagens e as metáforas como expressões do conhecimento pessoal prático do professor.

Considerando as características da escola analisada, que serão exploradas na próxima seção, o modo como as docentes que passaram pela instituição organizam e interpretam as experiências vividas em sala de aula, é um caminho para a construção e o desenvolvimento da identidade do espanhol no CAP/UFRJ, a partir da busca por uma comunidade de conhecimento dessa disciplina. Para falar sobre a trajetória curricular do espanhol na citada instituição, é preciso falar também sobre a história dos sujeitos que contribuíram e participaram.

Por essa razão, a proposta inicial foi que as docentes que ali atuaram desde a entrada da disciplina em 2012 elaborem uma narrativa de si, de natureza acadêmica, em que possa enxergar o exercício da docência, a sua formação acadêmica, os desafios da profissão e os possíveis interesses pela sua trajetória docente. A experiência de narrar, neste caso, deve dar foco ao momento de atuação como docente de língua espanhol no CAP/UFRJ. A partir da elaboração das narrativas, serão analisadas as imagens e metáforas que são instrumentos de reflexão e expressão do conhecimento pessoal e prático das professoras.

Para isso, consideramos com Telles (2002a) a autobiografia como um instrumento que gera dados a respeito das histórias das professoras. Foram solicitadas que as professoras escrevessem

autobiografias e que seria interessante que nesse exercício narrativo pudessem refletir sobre:

- Quando e onde ocorreu sua formação?
- Quando e como ingressou no Colégio de Aplicação da UFRJ?
- Por quanto tempo permaneceu na instituição?
- Como você descreveria sua experiência na instituição?
- Como era o ensino de espanhol à época de seu ingresso na instituição?
- Como se caracterizavam as atividades?
- Quais eram os objetivos desse ensino?
- Que conteúdos e metodologias eram privilegiados?
- Que materiais didáticos/recursos eram utilizados?
- Que mudanças ocorreram ao longo do tempo?
- Como me enxergo enquanto profissional da linguagem (docente de espanhol e/ou pesquisador) no trabalho/na sala de aula/em sociedade?
- Que (outras) narrativas contam/contavam meus alunos sobre o ensino-aprendizagem de espanhol e/ou meu trabalho durante o período em que atuou como docente no Colégio de Aplicação da UFRJ?

Contudo, por questões metodológicas, optamos por analisar a experiência narrativa apenas da primeira professora de espanhol. Justificamos tal decisão e os procedimentos adotados na seção 5. A narrativa inicial sobre o espanhol no CAp/UFRJ.

Acreditamos que, além de objeto de pesquisa, o texto narrativo produzido pela professora pode contribuir com a autonomia e a emancipação, e a construção e o desenvolvimento da identidade profissional do que foi ser docente numa instituição como o CAp/UFRJ. O material passa a ser um processo coletivo e compartilhado de produção de sentidos (cf. TELLES, 2002b, p. 96).

Um breve histórico do Colégio de Aplicação da UFRJ

Conforme indicado no site oficial² do CAP/UFRJ, em 12 de março de 1946, o Decreto Federal nº 9053 estabeleceu a obrigatoriedade da manutenção dos ginásios de aplicação (ou centros de experimentação pedagógica) destinados à prática docente dos alunos matriculados nos cursos de didática nas Faculdades de Filosofia. Inspirado em modelos da Alemanha (1810), dos Estados Unidos (1882) e do Chile (1934)³, os objetivos da criação dos ginásios de aplicação eram constituir um campo de estágio obrigatório para os licenciandos e oportunizar a experimentação de novas práticas pedagógicas.

A Congregação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil⁴ (FNFi) registrou na ata da reunião de 17 de abril de 1948 que o Colégio de Aplicação começaria a funcionar ainda naquele ano. Assim, formou-se o primeiro Colégio de Aplicação do Brasil.

A sessão solene de instalação do Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade Federal do Rio de Janeiro foi realizada em 20 de maio de 1948. Na ocasião, o professor da cadeira de Didática Geral e Especial Luiz Narciso Alves de Mattos assumiu o cargo de Diretor, ocupando-o durante os primeiros vinte anos de funcionamento da escola, e indicou o

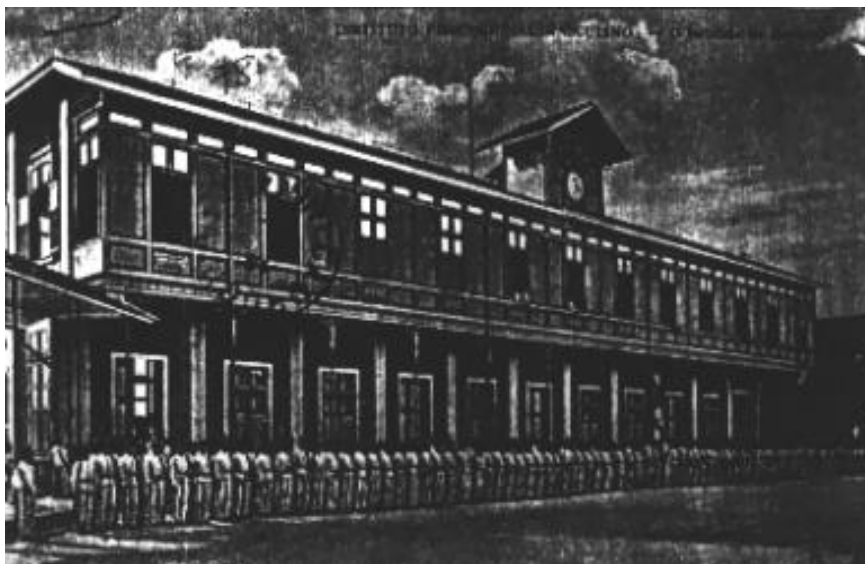
² O histórico da escola está disponível no seu site oficial (<http://cap.ufrj.br/index.php/sobrecap/historico>) e no site oficial da Faculdade de Educação (<http://www.fe.ufrj.br/proedes/arquivo/cap.htm>).

³ De acordo com dados do arquivo do Colégio disponível no site da Faculdade de Educação.

⁴ A Universidade do Brasil foi criada em 1920, sob a denominação de Universidade do Rio de Janeiro; foi reorganizada em 1931; em 1937 passa a chamar-se Universidade do Brasil; ao final de 1965 recebe finalmente o nome de Universidade Federal do Rio de Janeiro. Já a Faculdade Nacional de Filosofia foi criada em 1939, com os cursos de Filosofia, Ciências, Letras, Pedagogia e a seção especial de Didática; outros cursos foram acrescentados ao longo dos anos, como Jornalismo e Psicologia.

professor Ary Sartorato, da Fundação Getúlio Vargas, para o cargo de Coordenador Executivo.

Figura 1 - Sede antiga do Colégio de Aplicação da UFRJ



Fonte: Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia (Acervo Faculdade de Educação)

Os cargos de diretor e vice-diretor e outros cargos da estrutura administrativa (Coordenador executivo, Serviço de Orientação Escolar - SOE e Supervisor Acadêmico) foram exercidos por docentes da Faculdade de Educação⁵ até 1985. Ao longo de sua história, outras funções e cargos foram incorporados, como o de Coordenadores de Turno e o de Professores Representantes de Equipe, sendo indicados pela Direção.

Os primeiros concursos para docentes de primeiro e segundo graus ocorreram no início da década de 1980 e a primeira eleição para direção em 1985, elegendo dois professores concursados. Os concursos de professores e a eleição para a direção começam a diminuir com a centralização das decisões. Esse momento é o início

⁵ A Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) foi extinta em 1968 pelo governo militar.

de uma nova configuração administrativa e de uma crescente participação mais atuante de todos os segmentos da escola.

Atualmente, o CAP/UFRJ é um órgão suplementar do Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFCH, sendo a unidade de Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio da universidade. Conforme o seu site, suas funções acadêmicas e institucionais estão ancoradas nos preceitos de ensino, pesquisa e extensão, e o colégio tem contribuído com a formação inicial e continuada de professores de diversas disciplinas, trabalhando com alunos da graduação da UFRJ e de instituições federais conveniadas.

No que diz respeito à sua gestão administrativo-pedagógica atual, há uma cogestão da Direção, do Conselho Pedagógico e do Plenário de Docentes. A Direção é formada por um diretor geral, um vice-diretor, as direções adjuntas de Ensino e Licenciatura, Pesquisa e Extensão. O Conselho Pedagógico é presidido pela Direção e formado por representantes dos Setores Curriculares, funcionários e discentes indicados pelos respectivos segmentos.

Desde a década de 1990, o CAP/UFRJ inclui em seu projeto político-pedagógico (PPP) os projetos de pesquisa e extensão sobre a produção de materiais didáticos, metodologias, práticas pedagógicas e formação de professores, exercendo seu papel de escola de educação aplicada. Tais projetos são orientados pelo corpo docente e têm a participação de bolsistas de Iniciação Científica, de Extensão e de Iniciação Artística e Cultural. Há ainda a inclusão de projetos de pesquisa e extensão para os alunos da Educação Básica, sobretudo para o Ensino Médio, que envolvem a oportunidade de participar como estagiários de programas de Iniciação Científica na Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) e em outras unidades da UFRJ. Esses trabalhos podem resultar inclusive em apresentações em jornadas e congressos científicos. Esses projetos atraem pesquisadores externos interessados no desenvolvimento de pesquisas, principalmente, na área de educação e elevam a qualidade de ensino.

Em quase setenta anos de existência, o Colégio de Aplicação da UFRJ consolidou seu espaço no cenário educacional do nosso estado como uma instituição comprometida com a formação de cidadãos críticos, capazes de assumir seu papel na sociedade em que estão inseridos, destacando como construímos nossa identidade a partir da defesa dos princípios de autonomia pedagógica e da permanente experimentação de metodologias e estratégias de ensino, em consonância com a função primeira do Colégio, a de se constituir no espaço preferencial, no âmbito da Universidade, para a formação dos alunos dos cursos de Licenciatura. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, [2000], [p.1]).

Para atingir os seus objetivos como escola de experimentação de novas práticas, o trabalho pedagógico prioriza a cultura geral, com ênfase na formação humanística, a utilização de metodologia ativa e carga horária ampliada, conforme indicado na página web da instituição. Portanto, o CAP/UFRJ funciona como uma instituição educacional pública, que é reconhecida pelo seu trabalho com a formação inicial e continuada de professores e como escola de ensino básico, articulando Educação Básica, Estágio de Graduação, Pesquisa e Extensão.

É preciso destacar ainda que o CAP/UFRJ enfrentou problemas por não ter uma sede própria desde o início de suas atividades. De 1948 a 1952, sua sede era um prédio cedido pela Fundação Getúlio Vargas, na Praia de Botafogo. Em 1952, foi transferido para a Praça São Salvador, no Flamengo, na antiga sede da Escola Senador Correia. Já em 1962, chega ao prédio atual, na Lagoa, num local cedido pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Por não ter uma sede própria, a instituição fica impossibilitada de expandir vertical e horizontalmente por meio de obras que modifiquem a estrutura do edifício. Portanto, a comunidade escolar precisa lidar com as limitações de um edifício que não pode ser modificado para atender as novas demandas que possam surgir com o passar do tempo.

Figura 2 - Sede atual do Colégio de Aplicação da UFRJ



Fonte: <http://g1.globo.com/Noticias/Rio/0,,MUL1101939-5606,00-MELHORES+ESCOLAS+DO+RIO+APOSTAM+EM+PROFESSORES+E+NA+EDUCACAO+DE+BASE.html>.

Acesso em: 20 nov. 2021

A Implementação da disciplina Espanhol – Língua Estrangeira no Colégio de Aplicação/UFRJ

O primeiro concurso para professor de espanhol ocorreu em 2012, ano em que a disciplina foi incorporada à grade curricular, visando atender as exigências determinadas pela Lei nº 11.161/2005, que ficou popularmente conhecida como a “lei do espanhol”. No mesmo ano, a professora Aiga Nóbrega Coutinho assume como professora-substituta de língua espanhola. Considerando a legislação vigente de professores-substitutos⁶, as contratações são feitas seguindo o prazo de 1 ano, sendo admitida a prorrogação, desde que o prazo total não exceda 2 anos.

⁶ A admissão pode ocorrer para suprir a falta de professor efetivo em razão de vacância de cargo, afastamento ou licença, e nomeação para ocupar cargo de direção de campus. O número total de professores não pode ultrapassar 20% do total de docentes efetivos em exercício na instituição federal de ensino.

Portanto, ocorreram novos concursos em 2014, 2016 e 2018, sendo contratadas respectivamente as professoras Luisa Perissé, Maria Julia Ramos e Aline Araújo, até a entrada do professor Antonio Ferreira em 2018⁷.

De 2012 a 2019, a disciplina foi ofertada para alunos do Ensino Médio, com dois tempos semanais de 50 minutos, caráter optativo e ministrada no contra turno das disciplinas obrigatórias. Dentre os diversos problemas gerados pela forma como a língua espanhola entrou na instituição, destacamos o lugar de menor reconhecimento com relação às outras disciplinas, principalmente as outras línguas estrangeiras, inglês e francês. Durante o turno regular, os alunos devem escolher entre inglês e francês, que constituem a oferta da matriz curricular de língua estrangeira. A língua espanhola aparece como uma opção a mais fora do turno regular, sendo ofertada fora do currículo como uma atividade de extensão.

Como a língua espanhola foi ministrada apenas por professoras-substitutas por oito anos a partir da sua entrada, conseqüentemente não houve representantes nos setores administrativos da escola e nem pôde constituir um setor disciplinar. Durante essa quase uma década, não havia autorização para a criação de uma representatividade do espanhol na instituição. Essa falta de representatividade e legitimidade dificultou os investimentos em projetos pedagógicos, que são descontínuos por conta do limite de 2 anos de período contratual máximo dos substitutos. Um exemplo prático se constitui na dificuldade de se trabalhar com projetos que durem os três anos do ensino médio e que viabilizem o diálogo com outros centros de ensino e com intercâmbio.

Além disso, algumas disciplinas, como história, física e francês, possuem salas preparadas e destinadas ao ensino e

⁷ Em 2018, o professor Antonio Ferreira da Silva Júnior é redistribuído através da Portaria nº 1381 do Ministério da Educação de 13 de junho de 2018, DOU nº 114, 15 de junho de 2018, Seção 2, pág. 13, e passa a ocupar o cargo de professor de espanhol no CAp/UFRJ. Portanto, depois de sete anos, finalmente temos um professor efetivo de língua espanhola na escola.

aprendizagem, com computadores, projetores, livros, filmes, cortina (para evitar que a luz atrapalhe a projeção), e outros recursos facilitadores. As disciplinas optativas e as atividades de extensão não têm autorização para a criação de uma sala específica dado os já destacados problemas por não ter uma sede própria. Enquanto foi ministrada por professoras-substitutas, a disciplina de língua espanhola foi ofertada também em alguma sala que não estivesse destinada a nenhuma outra atividade naquele momento. É nesse sentido que, mais uma vez, evidencia-se o lugar de menor visibilidade com relação às outras disciplinas que ocupava a língua espanhola no CAp/UFRJ.

Diante do cenário exposto de falta de representatividade e legitimidade, e do lugar de menor reconhecimento frente a outras disciplinas do currículo escolar, é possível afirmar que o espanhol foi implementado no CAp/UFRJ apenas para atender a uma legislação que à época estava vigente⁸. Por essa razão, a aprovação da Lei nº 13.415/2017 – O Novo Ensino Médio, a determinação do inglês como língua obrigatória e a revogação da Lei nº 11.161/2005 – a “lei do espanhol - traz novos desafios a serem enfrentados pela permanência e legitimação da disciplina na instituição.

Um comparativo com outras instituições federais do Rio de Janeiro

A entrada da língua espanhola à grade curricular percorreu distintos caminhos em outras instituições da rede federal de ensino no Rio de Janeiro. Um exemplo é o Colégio Pedro II (CPII), em que a reinclusão do espanhol se deu em 1996. Ao longo desse percurso, destacam-se os anos de 2013 e 2014. Em 2013, os professores de espanhol do CPII apresentaram uma proposta de autonomia frente ao até então departamento de neolatinas aos candidatos a reitor no segundo turno. No ano seguinte, foi fundado o Departamento de Espanhol, o que possibilitou a construção de projetos tais como o curso de pós-graduação em

⁸ Como já indicada no início da seção, a lei nº 11.161/2005.

Educação Linguística e Práticas Docentes em Espanhol (2016), o Projeto Intercâmbio Brasil-Argentina⁹ e oferta a partir do sexto ano do ensino fundamental¹⁰ na grade curricular de língua estrangeira (cf. COSTA, 2017).

Nesse caminho, também está o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ) que é uma instituição com presença de professores efetivos de língua espanhola desde 2005.

Um outro comparativo pode ser feito com os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ, que começaram a contratar professores temporários¹¹ de espanhol para os campi Nilópolis, em 2005, e Rio de Janeiro, em 2006. Em 2009, o IFRJ – campus Pinheiral realizou o primeiro concurso para professor efetivo. Em 2010, outros professores aprovados e classificados no concurso foram convocados para os campi Duque de Caxias, Nilópolis, Rio de Janeiro e São Gonçalo. No entanto, apenas no primeiro semestre de 2011 é que a língua espanhola foi inserida como disciplina optativa na grade curricular de todos os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Em 2011, foi realizado o primeiro concurso em que os professores deveriam ter dupla habilitação em português e espanhol; os aprovados foram convocados para os campi Nilópolis, Paracambi, São Gonçalo e Volta Redonda. Em 2015, o concurso aprovou e convocou professores para os campi Niterói, Pinheiral e Resende. Atualmente, a equipe de espanhol dos *campi* do IFRJ é formada por 11 docentes efetivos. O grupo realiza periodicamente reuniões entre a equipe de espanhol e os gestores

⁹ No Projeto de Intercâmbio Brasil-Argentina, um grupo de 10 a 20 alunos participa de um preparatório que os certifica no nível de competência em língua espanhola. Os alunos com melhor desempenho realizam uma viagem de 5 dias a Buenos Aires.

¹⁰ Até 2016, a disciplina era ministrada apenas para turmas de Ensino Médio como uma opção entre o francês e o inglês dentro da grade de língua estrangeira.

¹¹ Os professores temporários (ou contratados) seguem o mesmo regimento dos professores-substitutos.

do IFRJ para tratar do ensino de espanhol na formação dos alunos dos cursos técnicos do IFRJ e das questões que os docentes enfrentam na instituição (cf. CALDAS; GIL; OLIVEIRA, 2017).

Essas diferenças históricas na implementação da língua espanhola entre as principais instituições federais do Rio de Janeiro – o CAp/UFRJ, o Colégio Pedro II e o IFRJ – permiti-nos refletir sobre a importância da formação de uma equipe disciplinar que possa resistir coletivamente por uma construção mais integrada do processo de ensino e aprendizagem dentro das instituições escolares. É por isso que para falar sobre a trajetória curricular do espanhol no CAp/UFRJ um caminho possível é resgatar também da história dos indivíduos que participaram, visando a construção e o desenvolvimento da identidade, legitimidade e representatividade do espanhol na instituição a partir do registro do trabalho e da recuperação da memória da disciplina. Nesse sentido, a proposta deste trabalho é ser uma pesquisa narrativa que dá voz a alguns nomes que participaram como protagonistas e que contam a sua própria história por meio das narrativas dos indivíduos que contribuíram/participaram e atuaram desde a entrada do espanhol como disciplina curricular em 2012.

A narrativa inicial sobre o espanhol no CAp/UFRJ

Para a coleta das narrativas, foram enviadas mensagens via e-mail e mensagens de texto para as professoras Aiga, Luisa e Aline. As mensagens precisaram ser enviadas virtualmente devido à pandemia de Covid-19 que obrigou-nos ao isolamento físico. A mensagem introdutória, conforme o texto no anexo 1, explicava sobre a pesquisa e a atividade narrativa que deveria ser feita pelas docentes, evidenciando quais aspectos seriam valorizados durante a produção textual.

Por conta do período de tempo de produção da narrativa (apenas duas semanas) e após algumas trocas de mensagens de texto e e-mails, apenas a professora Aiga pôde contribuir neste

primeiro corpus. A opção escolhida aqui foi de analisar somente a sua narrativa por ter sido a primeira professora de espanhol do CAP/UFRJ. Isso converge com o objetivo de começar a narrar a história social da disciplina e dos seus sujeitos na instituição. A experiência narrativa da professora vai produzir sentidos para a chegada do espanhol como uma disciplina do currículo escolar a partir do seu conhecimento pessoal. Em oportunidades futuras, pretendo incluir as narrativas das demais professoras.

Aiga Nóbrega Coutinho – 2012-2013

Aiga Nóbrega Coutinho foi a primeira professora de espanhol como língua estrangeira do CAP/UFRJ¹². Lecionou como professora substituta durante os anos de 2012 e 2013, de acordo com o que era previsto em contrato para os professores substitutos. É formada em Letras – Português/Espanhol pela UFRJ e especialista em Literaturas Hispano-Americanas pela mesma universidade.

Ao longo da prática narrativa produzida e gentilmente compartilhada pela professora Aiga¹³, vemos que a docente desenvolve uma narrativa autocrítica sobre o período em que atuou no CAP/UFRJ. Destacamos inicialmente sua honestidade ao referir-se aos desafios e à responsabilidade que tinha como professora da educação básica e orientadora de docentes em formação inicial nessa instituição escolar.

A professora começa reconhecendo a sua pouca experiência ao assumir um cargo numa escola federal e que sua formação não abriu espaços para a produção de materiais didáticos autônomos. Ela identifica que esteve numa postura, conforme o termo utilizado por ela, “passiva”, de uma aluna à época somente observadora. Ela afirma que: “Foi uma experiência muito desafiadora e (*sic*) responsabilidade para mim, como professora.

¹² Conforme o resultado Edital no - 142, de 9/12/2011, publicado no DOU no - 237, de 11/12/2011, Seção III, p. 82-3.

¹³ Todo o texto enviado por ela está no anexo 2.

Pois era um espaço que não tinha intimidade, seja por ser um ambiente de escola federal, tive experiência como estagiária muito deficitária pois no ano que conclui minha licenciatura ocorreu uma greve muito grande, com isso não tivemos oportunidade de uma boa orientação por parte da professora sobre como deveríamos agir em sala de aula. O estágio que realizei me colocavam em uma postura muito passiva (apenas observadora) e não me exigiam que estudasse ou produzisse materiais para as aulas. Desta forma, sentia que me faltava um repertório pra entender a minha função (especialmente) como professora orientadora (docente + pesquisadora).”

Particularmente, reconheço-me bastante em sua fala. Apesar de ter concluído a graduação na própria UFRJ, é possível identificar na reflexão da professora Aiga sobre as suas inseguranças ao entrar na escola em 2012, das quais compartilho na minha entrada em 2016, o pouco diálogo que havia entre o Colégio de Aplicação e a Universidade. Este pouco diálogo entre as instituições que promovem a educação básica e a educação superior na UFRJ acabou por não fomentar a construção de sua autonomia docente e o desenvolvimento de sua identidade profissional, especialmente na área de espanhol.

O relato traz à tona ainda o fato de que, apesar da lei nº 11.161/2005 determinar a “oferta obrigatória com matrícula optativa” da língua espanhola até 2010 em todas as escolas brasileiras, a disciplina só entrou no CAp/UFRJ no ano de 2012. Além disso, vemos que o texto da lei, já no seu artigo 1º, gerou diversos problemas na sua implantação também nesta instituição, tais como os que foram descritos na narrativa da professora: a disciplina era eletiva, ofertada apenas para os 1º e 2º anos do Ensino Médio e ministrada no contraturno das atividades escolares obrigatórias. Por conta disso, a professora entende que as turmas estavam sempre vazias, especialmente a do segundo horário – de 16h, já que os alunos estavam no colégio desde às 7h da manhã.

Ainda sobre os problemas enfrentados na sua implantação, já no seu primeiro ano ocorreu uma greve. A docente destaca que, no momento pós-greve, muitos alunos acabaram abandonando a disciplina para dar conta do que ela considerou ser um aumento da “cobrança”. No retorno das aulas, o calendário ficou mais curto e os estudantes tiveram vários trabalhos nas disciplinas obrigatórias e, finalmente, concluir o ano letivo de 2012. Nas palavras da própria Aiga: “Qdo (*sic*) chegamos finalmente no início do ano letivo de 2013 (abril), ocorreu o que temia, a maior parte dos alunos que estavam agora no 2º ano haviam desistido da disciplina de Espanhol por conta das cobranças do ano anterior.” Nos anos seguintes, dos quais fui estagiária (2014) e professora contratada (2016 e 2017), o cenário ainda era o mesmo, apesar de não ter ocorrido nenhuma greve durante o período.

Nesse sentido, vemos que não só as características da instituição responderam por especificidades na sua trajetória, mas também fatores externos afetaram o caminho e o valor dado à língua espanhola como uma disciplina da grade curricular, pelo menos do Ensino Médio, dentro da comunidade escolar do CAp/UFRJ.

Mesmo com todas as adversidades encaradas durante a sua atuação docente no CAp/UFRJ, a sua reflexão crítica fez com que ela buscasse por conta própria desenvolver a sua identidade profissional, quando afirma que todos os problemas que enfrentou ao longo dos dois anos em que esteve como professora substituta de língua espanhola na escola fizeram com que ela repensasse “os objetivos iniciais de ensino, pois mantê-los comprometidos em sala se tornou uma de minhas metas pessoais. Por isso, mencionei o fato de ter sido uma experiência desafiadora.” Assim, vemos que, a partir do diálogo entre identidade e memória, a professora Aiga foi agenciadora das suas próprias reflexões e autora das suas próprias representações, porque ela compartilhou a produção de sentidos para os acontecimentos que ocorreram durante a sua prática docente (cf.

TELLES, 2002a), dando início a um processo de compartilhamento de sentidos sobre a trajetória curricular da disciplina na instituição através da sua prática narrativa.

Apesar da sua pouca experiência e as limitações na sua formação, a compreensão do cenário em que se encontrava permitiu o enfrentamento das adversidades para a manutenção da disciplina dentro da escola nos anos seguintes, ainda que enfrentando diversas e diferentes dificuldades. Dessa forma, concluímos que seu pioneirismo lecionando espanhol como língua estrangeira no CAp/UFRJ contribuiu com a possibilidade de mudança desse cenário nos anos posteriores.

Considerações finais

Como um conceito que tem capacidade de caracterizar a experiência, acreditamos que, com a análise da narrativa da professora Aiga, conseguimos demonstrar que seu texto revela um perfil docente que exige autonomia crítica. Através da atividade de narrar, a docente foi agente de suas próprias reflexões e autora de suas próprias representações sobre o período em que ali esteve atuando, nos anos de 2012 e 2013.

Por meio da sua narrativa, experienciamos a dificuldade de implantação da disciplina de espanhol como língua estrangeira no CAp/UFRJ, que parece ter apenas tentado adequar-se à legislação que estava vigente à época. Tais problemas continuaram a ser enfrentados nos anos seguintes, conforme pude experienciar em 2014, 2016 e 2017.

Por fim, dialogando diretamente com suas memórias, agradecemos por sua colaboração no compartilhamento de sua prática narrativa que promove para si e para os outros um espaço de identidade docente através desse processo coletivo de produção de sentidos.

Referências

BRASIL. **Lei Nº 11.161**, de 05 de agosto de 2005. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm

BRASIL. **Lei Nº 13.415**, 16 de fevereiro de 2017.

CALDAS, Bárbara; GIL, Gisele; OLIVEIRA, Raabe. O ensino de espanhol no IFRJ: desafios e propostas. In: SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira (org.) **Ensino de espanhol nos Institutos Federais: Cenário nacional e experiências didáticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 43-50.

COSTA, Claudia Estevam. Espanhol no Colégio Pedro II: Percurso disciplinar, superação e construção de novos significados. In: SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira (org.) **Ensino de espanhol nos Institutos Federais: Cenário nacional e experiências didáticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 27-33.

TELLES, J. A. A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. In: GIMENEZ, T. (org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Ed. UEL, 2002a. p.15-38.

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” - Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, Vol. 5, No. 2, 2002b. p. 91-116.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Colégio de Aplicação**. [2000]. Disponível em: <<http://cap.ufrj.br/index.php/sobrecap/historico>>. Acesso em: 11 de dez. de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Faculdade de Educação**. [2000]. Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/proedes/arquivo/cap.htm>>. Acesso em: 11 de dez. de 2020.

Anexo 1

Olá, (nome da professora).
É a Maria Julia. Tudo bem?

Estou entrando em contato porque atualmente desenvolvo uma pesquisa sobre a trajetória curricular do espanhol no Colégio de Aplicação da UFRJ, buscando a construção e o desenvolvimento da identidade dessa disciplina na instituição. É um projeto de pesquisa narrativa que demanda dar voz a alguns nomes que participaram como protagonistas nessa história. Para isso, a proposta é contar a história dos indivíduos que contribuíram/participaram e atuaram desde a entrada do espanhol como disciplina curricular em 2012. Uma dessas pessoas é você!

O compartilhamento da sua narrativa vai contribuir com a criação de uma comunidade de conhecimento, em que as narrativas docentes são, ao mesmo tempo, método e objeto de estudo, e os professores são agente e objetos de investigação. A Pesquisa Narrativa na educação do professor de línguas estabelece espaços para sua emancipação, autonomia, construção e desenvolvimento da identidade profissional. Avalio como importante esse exercício de escrita, porque, segundo Telles (2010), a narrativa cria espaço e dá voz, exercitando a escuta e permitindo um processo intenso e profundo de reflexão sobre si mesmo e também sobre o outro.

É com essas considerações iniciais que venho convidá-la a participar desse projeto. O que é preciso fazer é bem simples: a elaboração de uma narrativa de si, de natureza acadêmica, em que possa enxergar o exercício da docência, de sua formação acadêmica, os desafios da profissão e os interesses pela pesquisa. A experiência de narrar, neste caso, deve dar foco ao momento de atuação como docente de espanhol no CAP/UFRJ. Seria interessante que nesse exercício narrativo você pudesse refletir sobre:

- Quando e onde ocorreu sua formação?
- Quando e como ingressou no Colégio de Aplicação da UFRJ?
- Por quanto tempo permaneceu na instituição?
- Como você descreveria sua experiência na instituição?
- Como era o ensino de espanhol à época de seu ingresso na instituição?
- Como se caracterizavam as atividades?

- Quais eram os objetivos desse ensino?
- Que conteúdos e metodologias eram privilegiados?
- Que materiais didáticos/recursos eram utilizados?
- Que mudanças ocorreram ao longo do tempo?
- Como me enxergo enquanto profissional da linguagem (docente de espanhol e/ou pesquisador) no trabalho/na sala de aula/em sociedade?
- Que (outras) narrativas contam/contavam meus alunos sobre o ensino-aprendizagem de espanhol e/ou meu trabalho durante o período em que atuou como docente no Colégio de Aplicação da UFRJ?

Peço que, por gentileza, se topa participar que responda essa mensagem e que envie, até o dia 30/11 (ou o mais breve possível), o seu texto.

Qualquer dúvida, estou à disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

Maria Julia Ramos

Anexo 2

1. Quando e onde ocorreu sua formação?

Em 2004, ingressei meus estudos na UFRJ para o curso de Letras Português/Italiano, mudando no semestre seguinte para a Língua Espanhola.

Em 2009, já havia concluído o bacharelado, a licenciatura e a o lato sensu sobre Literatura Hispano-americana, também pela UFRJ.

2. Quando e como ingressou no Colégio de Aplicação da UFRJ?

Em dezembro de 2011, o CAP- UFRJ abriu um processo seletivo para a disciplina de espanhol. Até aquele momento, nunca houve a oferta da disciplina na escola. O contrato era previsto para 12 meses, prorrogável para mais 12, se necessário. Houve uma banca que fez uma seleção a partir da oferta de temas a serem apresentados no dia seguinte em formato de simulação de aula. Tivemos 15 minutos para apresentar uma proposta de atividade de sala de aula.

3. Por quanto tempo permaneceu na instituição?

Cumpri os 2 anos previstos no contrato (2012 e 2013).

4. Como você descreveria sua experiência na instituição?

Foi uma experiência muito desafiadora e (*sic*) responsabilidade para mim, como professora. Pois era um espaço que não tinha intimidade, seja por ser um ambiente de escola federal, tive experiência como estagiária muito deficitária pois no ano que concluí minha licenciatura ocorreu uma greve muito grande, com isso não tivemos oportunidade de uma boa orientação por parte da professora sobre como deveríamos agir em sala de aula. O estágio que realizei me colocavam em uma postura muito passiva (apenas observadora) e não me exigiam que estudasse ou produzisse materiais para as aulas. Desta forma, sentia que me faltava um repertório pra entender a minha função (especialmente) como professora orientadora (docente + pesquisadora).

Sobre a história da disciplina na escola, vale fazer uma breve narrativa sobre como foram esses 2 anos em que estive a frente da disciplina.

Vale ressaltar que a disciplina era eletiva e restrita aos alunos do Ensino Médio (1o e 2o anos), no contraturno. Desta forma, as aulas sempre aconteciam na parte da tarde, 2x semana. Uma turma iniciava às 14h e outra às 16h. A turma de 16h era sempre mais vazia pois muitos alunos preferiam ir embora, pois já estavam na escola desde às 7h da manhã.

Em 2012, apenas os alunos do 1º ano tiveram interesse em participar das aulas. Tudo fluía bem, quando começou a greve que durou por um período muito grande - se não me engano de abril/maio- até outubro.

Retornamos às aulas muito tempo depois e seguiram até final de fevereiro de 2013. A cobrança aumentou sobre os alunos, pois eles tinham de dar conta de uma série de trabalhos de todas as disciplinas pra que pudessem concluir o ano letivo de 2012. Com isso, tivemos um percentual considerável de alunos que passaram a abandonar as aulas à tarde, pois sempre se queixavam de um acúmulo de atividades.

Qdo (*sic*) chegamos finalmente no início do ano letivo de 2013 (abril), ocorreu o que temia, a maior parte dos alunos que estavam agora no 2º ano haviam desistido da disciplina de Espanhol por conta das cobranças do ano anterior.

Foi um ano relativamente suave, mas com dois grupos pequenos de alunos. Comparativamente, em 2012 tínhamos no total uma média de 30 a 35 alunos, no ano seguinte, 12 a 15.

Tudo isso me fez repensar os objetivos iniciais de ensino, pois mantê-los comprometidos em sala se tornou uma de minhas metas pessoais. Por isso, mencionei o fato de ter sido uma experiência desafiadora.

5. Como era o ensino de espanhol à época de seu ingresso na instituição?

No início, no planejamento anual, visava o ensino processual do idioma, considerando as 4 habilidades linguísticas (auditiva, escrita, oralidade e leitura), dividindo os conteúdos ao longo de 2 anos. Estimulando o uso do lúdico, do conhecimento prévio dos alunos.

Capítulo 7

MULTILETRAMENTOS E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM ESPANHOL: UM MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES NOS PROGRAMAS NACIONAIS DE LINGUÍSTICA APLICADA

Juliana Pereira Guimarães

Introdução

A relação entre os estudos de multiletramentos e a área de Educação Linguística em Língua Espanhola no campo da Linguística Aplicada é pouco explorada no Brasil, tendo em vista os 15 anos da publicação das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEM). Consideramos que as OCEM (BRASIL, 2006) discutem sobre as teorias de multiletramentos para a educação linguística, uma vez que, no capítulo terceiro “Os conhecimentos de línguas estrangeiras”, são conceituadas como proposta pedagógica que busca abranger a heterogeneidade e a complexidade de novos e complexos usos da linguagem e também refletir criticamente sobre conceitos de linguagem e de ensino que promovam a exclusão sociocultural e linguística. O documento alerta sobre a necessidade de adaptações nas teorias de (multi)letramentos em decorrência das especificidades de cada língua estrangeira, no entanto, se restringe aos exemplos do português como língua materna e do inglês como língua estrangeira. Tal fato evidencia que as OCEM incentivam a aplicação e pesquisa dos multiletramentos no âmbito do

português e inglês, distanciando estas teorias da área de espanhol ou do francês como línguas estrangeiras, por exemplo.

Em seus 25 anos, a teoria dos multiletramentos constitui um desafio para educadores e linguistas aplicados, “especialmente para os que estão em processo de formação continuada” (GRANDO, 2021, p.88), desse modo para ampliar as perspectivas sobre o ensino de línguas estrangeiras, insere-se como importante aliada de projetos pedagógicos que visam a compreensão da diversidade e multiplicidade cultural e de gêneros discursivos presente em uma língua. Duboc (2015, p. 669) salienta que uma pedagogia de multiletramentos coloca-se, essencialmente, como proposta inclusiva, na medida em que não olha apenas para a multiplicidade das novas tecnologias, mas sim e, sobretudo, para a visibilidade da diferença e da subjetividade nos novos tempos. A noção de cultura na aula de língua estrangeira não se refere à celebração folclórica da diversidade de países ou de nações, mediante características estereotipadas ou de apenas pertencente a um grupo dominante, mas, à diversidade cultural e social como elementos constitutivos das sociedades modernas que considerem possibilidades de significações (MATOS, 2014; DUBOC, 2014).

No âmbito da pós-graduação, na disciplina intitulada Linguística Aplicada e Estudos hispânicos numa universidade federal, ministrada pelo professor doutor Antonio Ferreira Silva Júnior, discutimos sobre as aproximações e distanciamentos entre os estudos hispânicos e o campo da LA, que incitaram-nos inquietações sobre produções acadêmicas sobre multiletramentos e educação linguística em espanhol nos programas de pós-graduação em LA. Assim, a relevância desse estudo se justifica, pois buscamos colaborar, de modo panorâmico, para que pesquisadores compreendam a produção acadêmica brasileira e a necessidade de explorar o tema, bem como avaliem limitações existentes que requerem novas investigações.

Diante deste contexto, esta pesquisa tem como objetivo identificar produções acadêmicas defendidas e publicadas que dialoguem a teoria dos multiletramentos e a educação linguística

em língua espanhola no âmbito da pós-graduação nacional em Linguística Aplicada, com vistas a realizar e apresentar um levantamento de dissertações e teses. Para alcançar esse objetivo, recorreremos ao conteúdo e análise de bibliotecas digitais online dos programas nacionais de pós-graduação em LA, no período de 2006 a 2020. No entanto, cabe salientar que refutamos uma “superioridade epistemológica” (MOITA LOPES, 2004, p. 116), bem como não pretendemos estabelecer um “regime encapsulador de condições e perspectiva” (FABRÍCIO, 2006, p. 50). Apenas, pesquisamos uma teoria a qual nos motiva e nos engaja na prática docente e pesquisadora, com a clareza que nossas escolhas temáticas, teóricas e metodológicas possuem limitações em relação às questões que se destinam. Diante desses aspectos, realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental (GIL, 2002), uma vez que possuem diversas vantagens, a saber:

Primeiramente, há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica. Ainda em relação a esse problema, convém lembrar que algumas pesquisas elaboradas com base em documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem a sua verificação por outros meios. (GIL, 2002, p. 46-47)

Diante de tais implicações elencadas pelo pesquisador, concordamos que tais pesquisas possibilitam um levantamento de produções acadêmicas (teses e dissertações) e colaboram para traçar um quadro documental num recorte histórico e suscitar questionamentos futuros. Assim, organizamos esse artigo em cinco seções. Sendo esta a primeira seção condizente à introdução, na segunda seção, discorreremos sobre estudos que nos permitiram suscitar aproximações e ausências entre as pesquisas hispânicas e o campo da Linguística Aplicada ao longo de quase duas décadas. Na terceira seção, abordamos a teoria dos multiletramentos em

diálogos com pesquisas sobre educação linguística em espanhol, destacando a importância de uma educação linguística em espanhol situada social, cultural, historicamente. Na quarta seção, dissertamos sobre a metodologia e todos os procedimentos metodológicos utilizados, bem como os resultados encontrados. E por fim, na última seção, apresentamos nossas considerações finais sobre a pesquisa.

Proximidades e Ausências entre os estudos hispânicos e a Linguística Aplicada

Nas últimas décadas, um número crescente de estudos (SOTO, 2004; PARAQUETT, 2009,2012; MATOS, 2013; CARVALHO, 2019; SILVA JÚNIOR, 2020) nos permitem questionar acerca das proximidades e distanciamentos entre os estudos hispânicos e o campo da Linguística Aplicada, embora nem todos tivessem exclusivamente esse propósito. A fim de investigar um diálogo entre pesquisas na área de espanhol e a Linguística Aplicada, o professor e pesquisador Silva Júnior (2020) realizou uma revisão bibliográfica e documental, na qual pondera diversas questões síncronas e assíncronas que contribuíram/contribuem para o distanciamento entre a área de LA e o Hispanismo brasileiro, tais como: o foco puramente linguístico ou literário das pesquisas hispânicas; as discussões tardias e limitadas sobre a didática da língua espanhola; os debates sobre epistemologias e metodologias da LA restritos à Pós-Graduação; e maior participação de investigadores da área de língua inglesa e portuguesa e poucas interlocuções dos pesquisadores de língua espanhola na ALAB.

Analisando a história do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRJ e do Programa de Letras Neolatinas, Silva Júnior (2020) constatou que os estudos linguísticos e literários no programa não estabelecem necessariamente interdisciplinaridade com outros campos do conhecimento. Entretanto, o Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada na UFRJ, desde 1987, foca em pesquisas sobre educação linguística em línguas. Ainda que

haja limitações em seus resultados, pois como o próprio pesquisador destacou que os sites apresentam poucas informações sobre os programas, esta pesquisa corrobora para questionamentos da privação de estudos de pós-graduação e graduação na área de Espanhol relacionados à LA, uma vez que desde a reforma curricular de 2015, os cursos de licenciatura quase nunca dispuseram uma disciplina para a LA, resultando na omissão ou tratamento com um dos tópicos das disciplinas de didática do ensino de espanhol ou metodologia do ensino de línguas (SILVA JUNIOR, 2020). Por isso, concordamos que o desafio de aproximar a LA e o hispanismo ainda existe e, precisamos de uma maior aderência da LA nas nossas pesquisas, apresentando-as em congressos, revistas e livros na LA. Levando-se em consideração tal proposta do pesquisador, buscamos dar continuidade aos trabalhos das hispanistas (PARAQUETT, 2009, 2012; CARVALHO, 2019).

Como principal fomentadora da proximidade entre os estudos hispânicos e o campo da Linguística Aplicada (LA) no Brasil, a pesquisadora Paraquett salienta a ausência de pesquisadores de espanhol no histórico da LA, a partir de dois estudos acerca do quantitativo de gêneros acadêmicos produzidos por pesquisadores hispanistas na LA. Na primeira pesquisa, publicada em 2009, Paraquett analisou os artigos publicados na Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA) e constatou que dos 130 artigos publicados nos 14 números até 2008, apenas três foram dedicados ao espanhol (ELE), correspondendo a 2,3%, contra 60% para o inglês (ILE) e 46,2% para português (PLE), sempre como línguas estrangeiras. Diante de tais pesados resultados para pesquisas de espanhol em LA, defendemos a necessidade de investigações sobre possíveis permanências ou mudanças desse cenário nos anos posteriores a essa publicação.

Ante o exposto, na segunda pesquisa, publicada em 2012, a pesquisadora examinou a frequência de temas de dissertações e teses valendo-se da palavra *espanhol* na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e, dessa forma, recuperou 94 pesquisas realizadas entre 2004 e início de 2011 e muitas delas se voltam para

as temáticas e questões de ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira no Brasil e são oriundas de diversos Programas de Pós-graduação consolidados na área de espanhol, conforme é o caso da “Universidade de São Paulo (USP); da Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); da Federal Fluminense (UFF); da Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade de Brasília (UnB)”. Em virtude desses resultados, a pesquisadora evidenciou a “baixa circulação de hispanistas em publicações e eventos da área”. Portanto, partindo do pressuposto que algumas temáticas poderiam estar associadas à LA, ela espera que mais pesquisas hispanistas concebam uma LA crítica e se ocupem, mais particularmente, “das relações interculturais entre nossas línguas-culturas” (PARAQUETT, 2012, p. 237).

No mapeamento bibliométrico de pesquisas em LA sobre a Língua Espanhola, Carvalho (2019) buscou identificar nos programas de pós-graduação em LA e em Estudos Linguísticos, independentemente da nota de avaliação da CAPES, se as teses e dissertações no período de 2016 a 2018 contemplavam a temática da internacionalização e do aprendizado de língua espanhola, a partir da busca com emprego das palavras-chave *lingüística aplicada e espanhol* e da verificação de resumos. A pesquisadora identificou 31 produções no total, sendo dez teses e 21 dissertações relacionadas à Língua Espanhola nos programas da UFMG e da UnB, sete pesquisas em cada; no programa da Unisinos, com cinco; na Unicamp e UECE, quatro produções cada; na PUC-SP, três pesquisas; e no programa da UFRJ apenas uma tese.

Silva Júnior e Eres Fernández (2019) relembram o compromisso político da docência e a necessidade de construção de uma postura engajada dos (futuros) educadores linguísticos para as questões sociais que circulam no universo escolar. Dessa constatação, os pesquisadores problematizam a falta de discussões da LA nos cursos de Letras/Espanhol na maior parte das universidades brasileiras. Para isso, acreditamos que algumas ações possam contribuir para que pesquisadores de espanhol desconstruam crenças e estereótipos acerca da LA e de suas pesquisas na LA, a saber: reforma curricular nos cursos de

graduação e pós-graduação em espanhol que vise implementar disciplinas de LA imbricadas à educação linguística, literária, intercultural e crítica de professores do ensino básico e superior, a fim de que se discutam contribuições e possibilidades; ampliação de trajetórias de pesquisas em LA; e a participação em eventos e programas de LA pelos pesquisadores e professores de espanhol.

A Teoria dos Multiletramentos em diálogo com a educação linguística em língua espanhola

A teoria dos multiletramentos constitui uma postura filosófica e pedagógica que dialoga com a educação linguística em línguas estrangeiras ou maternas e se respalda nos documentos oficiais OCEM (BRASIL, 2006) e BNCC (BRASIL, 2018). Nesses últimos anos, houve diversas publicações e pesquisas científicas (ROJO, 2012; DUBOC, 2015; BAPTISTA, 2017; RIBEIRO, 2020) sobre a relação multiletramentos e educação linguística, contudo, a maior parte dos estudos limita-se à educação em língua inglesa ou portuguesa, com pouquíssimas pesquisas em língua espanhola. Os pesquisadores Silva e Bottentuit Junior (2017) realizaram uma revisão sistemática da literatura em dissertações de mestrado sobre os multiletramentos e práticas com tecnologias digitais. Eles examinaram 18 dissertações produzidas no ano de 2016, que se encontravam disponíveis nas seguintes bases de dados online: Banco de Teses e Dissertações da CAPES; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Repositório Institucional da UnB; Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp e o Repositório Institucional da UFRN. Os pesquisadores empregaram os seguintes descritores: *multiletramentos; multiletramentos e TICs; multiletramentos em língua estrangeira; multiletramentos em língua adicional; multiletramentos e segunda língua múltiplas literacias*. Com o refinamento automático da busca, analisaram os resumos e os capítulos referentes à metodologia, à análise e à discussão dos resultados. Ante o exposto, das 18 dissertações analisadas pelos pesquisadores,

ressaltamos que “um total de 6 trabalhos, ou 33%, foi proveniente de Programas de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas (3), Universidade Estadual do Ceará (2) e Universidade de Brasília (1)” (SILVA; BOTTENTUIT JUNIOR, 2017, p.275).

A teoria dos multiletramentos decorreu de argumentações e negociações entre o Grupo Nova Londres (GNL)¹ que, no período de 1994 a 1996, se reuniu em Nova Londres, Estados Unidos, a fim de solucionar colaborativamente problemas e limitações das abordagens tradicionais de ensino de línguas e da pedagogia tradicional do letramento. Essas se concentram no ensino e aprendizagem formais da leitura e escrita, considerando “práticas monolíngues, monoculturais e governadas por regras.” Em 1996, a revista acadêmica *Harvard Educational Review* legitimou as orientações pedagógicas dos multiletramentos por meio do manifesto *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*. Esta proposta objetiva criar condições de uma educação linguística, situada socioculturalmente, que negocie as múltiplas diferenças linguísticas e culturais em nossa sociedade, evoluindo no acesso à linguagem do trabalho, do poder e da comunidade e fomentando o engajamento crítico para que alunos e professores assumam agência na mudança social (GNL 2021, [1996], p.102). O prefixo “multi” foi combinado à palavra “letramentos” na tentativa de descrever argumentos importantes à ordem cultural, institucional e global emergente, como a multiplicidade de canais e mídias de comunicação, de textos multimodais ou multissemióticos, e a multiculturalidade (GNL 1996, p.63; ROJO, 2012).

Convém elucidarmos que se trata de uma teoria elaborada por professores oriundos de países anglo-saxões (Estados Unidos, Inglaterra e Austrália) e com contextos profissionais permeados pelo ensino e aprendizagem da língua inglesa. Autores como

¹ O Grupo Nova Londres *New London Group* era formado por dez educadores: Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah, Michaels e Martin Nakata.

Pennycook (2001), Fabrício (2006), Moita Lopes (2006) e Cavalcanti (2004) já argumentavam que a LA deve ser como uma “prática problematizadora”, na qual nós devemos assumir nossas escolhas ideológicas, éticas e políticas e submeter a reexame e estranhamento contínuos suas construções e “vestígios” de práticas coloniais, modernas ou iluministas. Sob esse viés epistemológico e crítico, estamos conscientes de que as discussões dos professores do Grupo Nova Londres se limitavam ao contexto do ensino de língua inglesa, o que não impediu que ela fosse estudada e (re) significada por professores brasileiros de português e espanhol, visto que se tratam de orientações não-rígidas.

No âmbito educacional brasileiro, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) caracterizam o multiletramento (COPE; KALANTZIS, 2000), no capítulo três “Os conhecimentos de línguas estrangeiras”, como um conceito que busca abranger a heterogeneidade e a complexidade de novos usos da linguagem, e refletir criticamente sobre conceitos de linguagem e de ensino que promovam a exclusão sociocultural e linguística. O documento ressalta a necessidade de adaptações nas teorias de (multi)letramentos em decorrência das especificidades de cada língua estrangeira, mas se restringe aos exemplos do português como língua materna e do inglês como língua estrangeira. De acordo com Barbosa (2016, p. 90), “o documento enfatiza que o ensino de inglês nesse contexto, além do desenvolvimento de habilidades linguísticas específicas, tem uma função educacional no que diz respeito à formação dos indivíduos.” Tal fato evidencia que as OCEM incentivam a aplicação e pesquisa dos multiletramentos no âmbito do português e inglês, distanciando estas teorias da área de espanhol ou do francês como línguas estrangeiras, por exemplo, o que de certo modo pode ter influenciado em pesquisas e práticas de professores dessas línguas.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) se diz fundamentada nos multiletramentos, no entanto legitima o inglês como a língua estrangeira que deve ser estudada e assim pode-se questionar como uma única língua estrangeira dará conta das

multiplicidades e diversidades culturais, linguísticas e socioculturais do nosso país? Na análise sobre ausência da língua espanhola na BNCC, Silva Junior e Eres Fernández (2019) afirmam que o documento curricular se aproxima da teoria dos multiletramentos no que concerne somente ao ensino mediado por novas tecnologias e mídias, a fim de que o estudante amplie seu letramento e se comunique na língua alvo. E esse fato se deve à presença dessa teoria nas OCEM, mas ainda sugerem uma incoerência entre as orientações pedagógicas dos multiletramentos e a abordagem exclusivamente dirigida à comunicação com fins instrumentais. Os pesquisadores ainda ressaltam que a retirada da língua espanhola do currículo da educação básica é um ato inconstitucional, na medida em que não cumpre o parágrafo único do artigo 4º, que versa sobre a integração de países, povos e a formação de uma comunidade latino-americana.

Embora haja algumas explicitações dos multiletramentos nos documentos educacionais brasileiros, deparamo-nos com certos desafios nos cotidianos escolares sobre o “como e o que fazer”, as tensões para a inclusão das diversidades de fato, os conflitos entre culturas e linguagens e a custosa mediação das diferenças para os que se preocupam (RIBEIRO, 2020, p.13). Nas aulas de língua espanhola, a pesquisadora Baptista (2014) postula a relevância de promover ou favorecer no contexto escolar os multiletramentos, uma vez que a nossa sociedade contemporânea exige dos sujeitos apropriações de diversas linguagens e textos relacionados às tecnologias. Situando-nos na “era online-offline” (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2019), a adoção dessa teoria pode contribuir para uma proposta de ensino que busque o desenvolvimento da autonomia, integração das destrezas, fomento da interculturalidade, interação comunicativa e negociação de significados nas brechas que contribuem como uma das formas de interromper um ensino estável, objetivo e homogêneo, no intuito de possibilitar um ensino crítico que dê espaço para saberes e significados heterogêneos, subjetivos e criativos nos diversos contextos de ensino de línguas (DUBOC, 2014).

Para ampliar as perspectivas sobre o ensino de Línguas Estrangeiras, a teoria dos multiletramentos se insere como importante aliada de projetos pedagógicos que visam a compreensão da diversidade e multiplicidade cultural e de gêneros discursivos presente em uma língua. Nessa perspectiva, Duboc (2015, p. 669) salienta que uma pedagogia de multiletramentos coloca-se, essencialmente, como proposta inclusiva, na medida em que não olha apenas para a multiplicidade das novas tecnologias, mas sim e, sobretudo, para a visibilidade da diferença e da subjetividade nos novos tempos. A noção de cultura na aula de língua estrangeira não se refere à celebração folclórica da diversidade de países ou de nações, mediante características estereotipadas ou de apenas pertencente a um grupo dominante, mas, à diversidade cultural e social como elementos constitutivos das sociedades modernas que considerem possibilidades de significações (MATOS, 2014; DUBOC, 2014).

Em consonância aos postulados de Duboc (2015, p. 673), consideramos que estudos voltados para os letramentos e multiletramentos constituem uma linha de pesquisa pertinente na medida em que atualizam a abordagem sociocultural já presente em documentos reguladores. Além disso, eles contribuem para a educação linguística no ensino básico brasileiro à luz das especificidades da sociedade.

Caminhos metodológicos

A presente pesquisa bibliográfica e documental buscou realizar e apresentar um levantamento de dissertações e teses que evidenciem a teoria dos multiletramentos na educação linguística em língua espanhola, com base nas bibliotecas digitais online dos programas nacionais de pós-graduação em LA, no período de 2006 a 2020. Conforme situamos anteriormente, entendemos que com a publicação da OCEM (BRASIL, 2006), a teoria dos multiletramentos se fortaleceu em práticas de pesquisa e de sala de aula de línguas estrangeiras e a Lei nº 11. 161/2005, que garante

a oferta desta disciplina de caráter obrigatório nas escolas públicas e privadas de todo o país, integrou-se ao documento dando *brechas* para o ensino de língua espanhola pensado nos liames dos letramentos. Desse modo, nosso recorte temporal se inicia em tal conjuntura educacional perdurando ao longo do ano de desenvolvimento da pesquisa que propiciou esse artigo. Assim, a pesquisa bibliográfica foi desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, e a pesquisa documental fundamentou-se em materiais, ou seja, trabalhos acadêmicos no nível de mestrado e doutorado que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (GIL, 2002).

Primeiramente, consultamos a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)², no entanto, quando pesquisamos as palavras chave: *multiletramentos* e *espanhol* com filtros para programas de pós-graduação em Linguística Aplicada, deparamos-nos com um trabalho apenas, que posteriormente foi reencontrado na biblioteca digital. Diante disso, verificamos e organizamos os programas de pós-graduação em Linguística Aplicada do Brasil em consonância à listagem classificatória da avaliação quadrienal da CAPES³ e à ordem alfabética, em seguida, buscamos cada biblioteca digital dos seis programas encontrados, conforme apresentados no quadro a seguir:

² A Biblioteca pode ser acessada em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 01 nov. 2020.

³ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação (MEC), analisa os programas de pós-graduação em notas, numa escala de 1 a 7, que variam de acordo com os indicadores referentes ao período avaliado. [...] São estes resultados que fundamentam a deliberação do Conselho Nacional de Educação - CNE/MEC sobre quais cursos obterão a renovação de reconhecimento para a continuidade de funcionamento no período subsequente". Um maior detalhamento sobre a avaliação pode ser obtido em: <<http://avaliacaoquadrienal.capes.gov.br/resultado-da-avaliacao-quadrienal-2017-2>>. Acesso em: 02 nov. 2020.

Quadro 1 – Programas brasileiros de pós-graduação em LA e suas bibliotecas digitais

UNIVERSIDADE	PROGRAMA	BIBLIOTECA DIGITAL	NOTA
Universidade de Brasília (UnB)	Linguística Aplicada	https://repositorio.unb.br/handle/10482/836	4
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	Linguística Aplicada	https://www.iel.unicamp.br/br/content/biblioteca-digital-iel	5
Universidade Estadual do Ceará (UECE)	Linguística Aplicada	http://www.uece.br/posla/pesquisa/dissertacoes-teses-e-relatorios/	5
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	Interdisciplinar Linguística Aplicada	http://www.posl aplicada.letras.ufrj.br/pt/teses	4
Universidade do Vale do Rio de Sinos (Unisinos)	Linguística Aplicada	http://www.unisinos.br/mestrado-e-doutorado/linguistica-aplicada/presencial/sao-leopoldo/teses-e-dissertacoes	5
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	https://www.pucsp.br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/linguistica-aplicada-e-estudos-da-linguagem#dissertacoes-e-teses-defendidas	5

Fonte: Elaborado pela autora a partir das consultas a Avaliação Quadrienal 2017 (CAPES) e dos buscadores online.

Posteriormente, em cada biblioteca digital dos seis programas encontrados, pesquisamos as palavras-chave *multiletramentos e espanhol*, e verificamos as teses e as dissertações, através da leitura e análise dos títulos, resumos, palavras-chave, fundamentação teórica, metodologia, discussão e resultados que as indexam. Selecionamos as produções acadêmicas defendidas e publicadas desde 2006 até 2020. Em seguida, organizamos os trabalhos

acadêmicos de acordo com a autoria, títulos das produções, ano de publicação, a instituição e o programa de pós-graduação em LA, no quadro a seguir:

Quadro 2 – Dissertações e teses na LA sobre multiletramentos e ELE

DISSERTAÇÕES				
Ano	Título	Autoria	Instituição	Programa LA
2011	O USO DO TEXTO LITERÁRIO NAS AULAS DE ESPANHOL NO ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS PÚBLICAS DE FORTALEZA: RELAÇÃO ENTRE AS CRENÇAS E A PRÁTICA DOCENTE DE EGRESSOS DA UECE	Girlene Moreira da Silva	Universidade Estadual do Ceará-UECE	Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada- POSLA
2013	AS RELAÇÕES ENTRE OS MODOS VISUAL E VERBAL EM ATIVIDADES DE COMPREENSÃO LEITORA: UM ESTUDO DA MULTIMODALIDADE EM COLEÇÕES DIDÁTICAS DE ESPANHOL/LÍNGUA ESTRANGEIRA	Hiran Nogueira Moreira	Universidade Estadual do Ceará-UECE	Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada- POSLA
2016	MUITO ALÉM DAS PALAVRAS: ANÁLISE DE TEXTOS MULTIMODAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL	Larisse Lázaro Santos Pinheiro	Universidade de Brasília -UNB	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada- PGLA

TESES				
Ano	Título	Autoria	Instituição	Programa LA
2017	APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ASSISTIDA POR DISPOSITIVOS MÓVEIS (ALADIM): UMA PROPOSTA ALTERNATIVA PARA O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA	Izabel Rego de Andrade	Universidade Estadual de Campinas	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada-PPG-LA
2019	INVESTIGAÇÕES SOBRE LEITURA MULTIMODAL CRÍTICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUAS	Roziane Keila Grando	Universidade Estadual de Campinas	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada-PPG-LA

Fonte: Elaborado pela autora.

Os resultados podem ser sumarizados em cinco produções acadêmicas a nível de mestrado e doutorado, sendo duas no POSLA da Universidade Estadual do Ceará e uma no PGLA da Universidade de Brasília e duas no PPG-LA da Universidade Estadual de Campinas. Diante disso, considerando os resultados de Silva e Bottentuit Junior (2017), 18 dissertações sobre multiletramentos e ensino-aprendizagem de línguas, apenas um trabalho sobre a educação linguística em língua espanhola e os outros 17 sobre o ensino da língua inglesa, constatamos maior quantitativo de estudos no diálogo entre multiletramentos e educação linguística em língua espanhola e, portanto, resumimos essas produções nos próximos parágrafos.

Silva (2011), em sua dissertação de mestrado, investiga as concepções de Letramentos e Multiletramentos a partir da análise, da observação e do relato de quatro professoras de línguas da

educação pública básica (Ensino Fundamental II e Médio) de uma escola estadual do interior da Bahia, sob uma perspectiva qualitativa de cunho etnográfico. Em sua análise, a pesquisadora identifica concepções em comum entre as professoras pesquisadas sobre Letramentos (principalmente com relação ao uso dos gêneros textuais e discursivos) e no que tange aos Multiletramentos, diferentes percepções tanto em algumas práticas de ensino multiletradas (utilização dos suportes digitais, virtuais, práticas de leituras críticas e visuais) quanto o distanciamento no que se refere aos usos efetivos das TICs (SILVA, 2011, p.7).

Em sua dissertação de mestrado, Moreira (2013) descreve e examina as relações entre os modos visual e verbal presentes nas atividades de compreensão leitora de duas coleções de livros didáticos de espanhol selecionadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (2012) a fim de verificar como tais relações contribuem para a promoção do letramento visual-crítico e também para comparar as duas coleções. Com fundamentação teórica-metodológica pautada nas teorias dos multiletramentos, letramento, letramento crítico e letramento visual, o pesquisador pondera que as atividades didáticas do livro didático de língua estrangeira devem oferecer ao leitor a oportunidade de uma prática de multiletramentos que se caracterize como crítica, tendo em vista os textos multimodais (MOREIRA, 2013,p.155).

Pinheiro (2016), em sua investigação de mestrado, analisa atividades elaboradas a partir de textos multimodais nos livros didáticos de Língua Espanhola, constantes nas coleções *Ventana al español* e no volume único *Español Único*, publicados pela editora Moderna, PNLD (2015). A pesquisadora ressalta que o texto multimodal no LD de Língua Espanhola, demonstra “as peculiaridades inerentes à composição semiótica e a importância dos multiletramentos que levam o aluno à leitura crítica e ultrapassam o ensino de leitura apenas de textos verbais”. Dessa forma, a pesquisadora defende o desenvolvimento de multiletramentos no contexto escolar com destaque “na cultura participativa/colaborativa

e crítica, modificando as práticas discursivas, inclusive as de leitura e de escrita.” (PINHEIRO, 2016, p.115).

Andrade (2017), em sua pesquisa de doutorado, investiga o uso de aplicativos para aprendizagem de línguas estrangeiras e identifica um descompasso entre aspectos linguísticos e pedagógicos desses aplicativos em uma educação linguística contemporânea. Em seguida, desenvolve o aplicativo Vecindario para aprendizagem da língua espanhola, de acordo com a Aprendizagem de Língua Assistida por Dispositivos Móveis (ALADIM), em colaboração com pesquisadores do Instituto de Computação da Unicamp. O protótipo do aplicativo Vecindario foi experimentado em um grupo de voluntários e os resultados encontrados neste estudo de caso apontaram caminhos para o desenvolvimento de futuras experiências de aprendizagem de natureza similar.

Em sua tese de doutoramento, Grando (2019) estuda o impacto de um evento de formação continuada sobre leitura de anúncios audiovisuais, para professores atuantes na educação básica, a partir de uma proposta de leitura crítica. Trata-se de estudo de caso intervencionista, com observação participante de caráter qualitativo interpretativista com perspectiva teórico-metodológica baseada na pedagogia dos multiletramentos, nos novos letramentos e no letramento crítico. Os resultados do estudo revelam que as docentes participantes do curso desenvolvem uma leitura multimodal, algumas vezes, orientada pelo grafocentrismo, por outro lado, verificam-se tentativas de questionamento e ruptura com os discursos hegemônicos, no momento da leitura dos anúncios audiovisuais, analisados com a experiência do novo e aplicados criativamente. A pesquisadora conclui tais implicações, no que tange à formação de professores para a leitura multimodal crítica, como um processo de constantes transformações em nossa forma de agir, enxergar e (re)significar nossa realidade.

Em virtude da breve apresentação das produções acadêmicas, reconhecemos a existência de lacunas e limitações nesse artigo,

porquanto, estes trabalhos acadêmicos não contemplam todas as pesquisas hispânicas ou pesquisas acerca dos multiletramentos no ensino de línguas, no nível de pós graduação em LA no Brasil. Assim, privilegiamos apenas os trabalhos acadêmicos em nível de mestrado e doutorado que dialoguem com a teoria dos multiletramentos proposta pelo *New London Group* (1996) e (re) significada na OCEM (BRASIL, 2006) com a educação linguística em língua espanhola nos programas de pós-graduação em Linguística Aplicada em detrimento de outras temáticas e outros programas de pós-graduação. Outras limitações para este estudo foram encontradas nos repositórios digitais da PUC-SP, que apenas disponibilizam produções acadêmicas de 2009 a 2019, e da UnB que torna acessível somente as dissertações do programa. Os programas da UFRJ, Unicamp e Unisinos apresentam as dissertações e teses defendidas, não obstante, nesta pesquisa, não encontramos nenhum trabalho que dialogue multiletramentos e educação linguística em língua espanhola.

Considerações finais

A carência de trabalhos acadêmicos, que contemplem as orientações pedagógicas dos multiletramentos na educação linguística em espanhol nos programas de LA, demonstra a necessidade e urgência de pesquisas sobre nesse escopo. Este artigo nos permite afirmar a originalidade de nossa temática, possibilitando-nos desenvolver pesquisas futuras e ampliar esse levantamento para programas de Letras, Linguística e Linguagens com ou sem área de concentração em LA, no intuito de encontrar novos trabalhos. Em consonância com Silva e Bottentuit Junior (2017), advogamos por pesquisas que incluam tal temática, pois:

[...] nota-se a necessidade de mais pesquisas que contemplem também outras línguas estrangeiras e línguas adicionais frente a prática de multiletramentos e tecnologias da informação e comunicação. [...] Percebeu-se ainda um número bastante limitado

de estudos que contemplem línguas estrangeiras (línguas adicionais, segunda língua) além do inglês, com apenas uma ocorrência de trabalho com foco em práticas no ensino-aprendizagem de língua espanhola.” (SILVA; BOTTENTUIT JUNIOR, 2017, p. 282).

A despeito de suas limitações, esta pesquisa fez-se pertinente para que possamos constatar que os distanciamentos entre a área de Língua Espanhola e Linguística Aplicada ainda persistem e precisam ser cessados. Assim, pleiteamos novas pesquisas acerca do tema para contextos diversificados de línguas estrangeiras, línguas adicionais e segunda língua.

Referências

ANDRADE, Izabel Rego de. **Aprendizagem de língua assistida por dispositivos móveis (ALADIM):** uma proposta alternativa para o ensino da língua espanhola. 351 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis; NUNES, Tiago Alves. Multimodalidade, letramento visual e ensino de espanhol: algumas questões (im) pertinentes. **Enseñanza y aprendizaje del español en Brasil:** aspectos lingüísticos, discursivos e interculturales. Brasília: Consejería de Educación de la Embajada de España, 2016. p. 115-129.

CAZDEN, Courtney et al. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard educational review**, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

CARVALHO, F.P. **Internacionalização e aprendizado de espanhol:** experiências, identidades e subjetividades de estudantes da UFMG. 218f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Doutorado em Estudos Linguísticos: Universidade

Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/33668/1/TESE%20FINAL_FERNANDA%20PE%c3%87ANHA%20CARVALHO_22%20DE%20MAIO%202020_%20ok.pdf Acesso em 1 nov. 2020

DA COSTA SILVA, Themis Rondão Barbosa. Pedagogia dos multiletramentos: principais proposições metodológicas e pesquisas no âmbito nacional. **Letras**, n. 52, p. 11-23, 2016.

DUBOC, Ana Paula Martinez. Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos. EAE. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 664-687, set/dez 2015.

DUBOC, Ana Paula Martinez. Letramento crítico nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N.H.; MACIEL, R.F. (orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 195-207.

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.

GIL, Antonio Carlos et al. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GRANDO, Roziane Keila. Por um mundo diverso cultural/linguisticamente: uma reflexão a partir da pedagogia dos multiletramentos. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.2, p. 86-92, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5600>. Acesso em: 15 nov. 2020.

GRANDO, Roziane Keila. **Investigações sobre leitura multimodal crítica na formação continuada de professores de línguas**. 261f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

MOREIRA, Hiran Nogueira. **As relações entre os modos visual e verbal em atividades de compreensão leitora: Um estudo da multimodalidade em coleções didáticas de espanhol/língua**

estrangeira. 176f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) -Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

PARAQUETT, M. A língua espanhola e a linguística Aplicada no Brasil. **Revista Abehache**. São Paulo: ABH, v. 1, n. 2, p. 225-239, 2012.

PINHEIRO, Larisse Lázaro Santos. **Muito além das palavras: análise de textos multimodais em livros didáticos de espanhol**. 130 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016.

RIBEIRO, Ana Elisa. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-19, 2020.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

SILVA, Elizabeth Corrêa da; BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. Multiletramentos e práticas com tecnologias digitais: uma revisão sistemática da literatura em dissertações de mestrado. **Revista Intersaberes**, v. 12, n. 26, p. 263-268, 2017.

SILVA, Girlene Moreira da. **O uso do texto literário nas aulas de espanhol no ensino médio de escolas públicas de Fortaleza: relação entre as crenças e a prática docente de egressos da UECE**. 192 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, 2011.

SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira da. Relações e avanços entre a Linguística Aplicada e o hispanismo no Brasil. **Raído**, v. 14, n. 36, p. 310-333, 2020.

SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira da; ERES FERNANDEZ, I. G. M. Ausência da língua espanhola na Base Nacional Comum

Curricular: quais implicações esperar?. In: GERHARDT, A.F.L.M.; AMORIN, M.A. (org.). **BNCC e o ensino de línguas e literatura**. 1ed. Campinas, SP: Pontes, 2019. p. 181-208.

SILVINO, Flávia Felipe. Letramento Visual. Texto Livre. **Linguagem e Tecnologia**, v. 7, n. 1, p. 167-170, 2014.

Capítulo 8

A IDENTIDADE BILÍNGUE NO CONTEXTO DA SMERJ

Andréa Conceição Braga Antunes

Este trabalho se propõe a apresentar parte de um projeto de pesquisa que enfoca, sobretudo, a concepção de língua e de ensino que perpassa os materiais e documentos de língua Espanhola, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, com o objetivo principal de resgatar a memória dessa língua desde o primeiro concurso para professor de espanhol (1998), até o processo de implementação das “Escolas Bilíngues” (2019). O espanhol, que antes constava como disciplina obrigatória da grade curricular, hoje está inserido apenas nesses espaços bilíngues. Como a pesquisa ainda se encontra em etapa inicial de desenvolvimento, este trabalho se limitará a apresentar o processo de implementação das Escolas Bilíngues de Língua Espanhola dessa Rede de Ensino.

A Secretaria Municipal de Educação (SMERJ) conta hoje com 1.543 Unidades Escolares em funcionamento, 38.671 professores, que atendem a 644.138 alunos, dentre os quais 35,10% em tempo integral¹. Além de definir políticas educacionais e empreender, no Nível Central, ações para toda a rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro, essa Secretaria também tem a responsabilidade de avaliar todo o processo de ensino e aprendizado, visando sempre à excelência, da Educação Infantil ao 2º Segmento do Ensino Fundamental.

¹ Dados obtidos em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>. Acesso em: 28 maio 2021.

São muitos os programas e ações desenvolvidos no âmbito da SMERJ. Um dos quais é o Programa Bilíngue, que começou a partir do desdobramento de outro Programa, o Rio Criança Global (PRCG)², criado pelo Decreto Municipal nº 31187/2009. O objetivo do PRCG foi ampliar o ensino de Língua Inglesa para todo o Ensino Fundamental. No entanto, por focalizar uma política linguística monolíngue, ocasionando o desprestígio das demais línguas estrangeiras até então oferecidas nas escolas municipais, o Programa foi muito criticado pelos professores de línguas adicionais; pelo meio acadêmico, em especial, os Institutos de Letras, e pelas Associações de Professores de Espanhol e Francês do Estado do Rio de Janeiro. O manifesto da Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro (APEERJ), de março de 2013, expôs sérias críticas sobre a implementação do respectivo Programa.

O ensino de espanhol na Rede Municipal do Rio de Janeiro tem sofrido uma grande restrição imposta pela Secretaria de Educação (SME-Rio), que vem favorecendo exclusivamente, após a criação do programa Rio Criança Global, em 2009, o ensino da Língua Inglesa, em convênio com a Cultura Inglesa, inclusive para fornecimento de material didático não licitado e não avaliado por especialistas.³

Em 2013, quatro anos depois, a SMERJ deu início ao que conhecemos hoje como Programa Bilíngue⁴. Inicialmente somente a Língua Inglesa foi inserida; posteriormente, foram incorporadas a Língua Espanhola, a Língua Francesa e a Língua Alemã.

² Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=2320722>. Acesso em: 28 maio 2021

³ Manifesto da APEERJ sobre a situação do ensino de espanhol no Rio de Janeiro. Disponível em: <https://espanholdobrasil.wordpress.com/2013/03/12/manifesto-da-apeerj-sobre-a-situacao-do-ensino-de-espanhol-no-rio-de-janeiro/>. Acesso em: 28 maio 2021.

⁴ Escolas Bilíngues na rede pública municipal. Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/14064-escolas-bil%C3%ADngues-na-rede-p%C3%ABblica-municipal-de-ensino>. Acesso em: 28 maio 2021.

Cabe ressaltar alguns marcos importantes para a compreensão dos aspectos mais relevantes do Programa, bem como do que já foi construído e dos desafios que ainda precisam ser superados. A seguir, apresentamos uma linha do tempo com os períodos que marcaram a implementação do Programa Bilíngue:

Imagem 1



Fonte: SME-RJ

Em 2016, nove escolas estavam inseridas no Programa Bilíngue. Hoje o cenário é de vinte e oito escolas, assim distribuídas: três são de Língua Alemã, onze de Língua Espanhola, uma de Língua francesa e treze de Língua Inglesa, localizadas nas onze Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) que é a maneira pela qual se organiza a SMERJ, em territórios. Justamente é a localização no município um dos critérios para a escolha das escolas que farão parte do Programa, levando em conta, por exemplo, Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de áreas conflagradas etc. O objetivo é dar mais suporte e estímulo à comunidade escolar com um programa que abre oportunidades para os estudantes expandirem seus horizontes.

Outros critérios também são considerados na hora da escolha das escolas que farão parte do Programa, como:

- 1) escolas que já se encontram em modelo de turno único;

- 2) as que responderam positivamente ao questionário de interesse;
- 3) que tenham, em seu quadro efetivo, professores da língua alvo;
- 4) o seu tamanho (do maior para o menor);
- 5) escolas de II Segmento que tenham as de I Segmento na mesma microárea em turno único e escola não passível de ser bilíngue em outra língua alvo.

Todos esses componentes devem contribuir para a seleção da Unidade Escolar que fará parte do Programa.

Mas, afinal, a que nos referimos quando nomeamos "Programa Bilíngue"? A partir de que entendimento de bilinguismo, esse Programa se estrutura?

Consciente de que o termo nem sempre tem sido usado com o devido embasamento, quase como um modismo relativo ao ensino de idiomas, a própria equipe técnico-pedagógica, composta por professores especialistas no ensino de línguas adicionais que coordena o Programa Bilíngue na Subsecretaria de Ensino, tem-se feito esse questionamento. Os conceitos de Educação Bilíngue são muito diversos e, em alguns momentos, até discordantes. São muitos os elementos que se entropõem. Por isso, a tarefa de organizar escolas bilíngues é uma tarefa complexa, que exige pactuações quanto às abordagens e concepções a acolher.

O texto da professora Antonieta Megale expõe essa necessidade: a definição de objetivos claros para a educação bilíngue.

Como Harmers e Blanc (2000) afirmam, a educação bilíngüe é determinada por fatores históricos, sociais, ideológicos, psicológicos e variadas relações de poder. Todos estes fatores devem ser levados em consideração quando se decide pelo modelo ou programa em educação bilíngüe. (MEGALE, 2005, p.100)

Como podemos inferir, muitos são os aspectos que se relacionam a uma educação bilíngue, que vão desde elementos históricos e culturais até as formas de relação de poder. No caso

específico da SMERJ, optamos por decidir coletivamente o nosso modelo bilíngue.

Em 2018 o Conselho Municipal de Educação, órgão responsável pela aprovação da política educacional do município, emitiu o parecer nº 01/2018 que aprovou o funcionamento de escolas bilíngues de língua inglesa, língua francesa e língua espanhola, e autorizou, em caráter experimental, a escola do Programa Bilíngue em Língua Alemã nas Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Esse documento, ainda, estabeleceu:⁵

I considerar a função e o uso social da língua adicional para o planejamento, considerando o assunto/tema da aula;

II ter como objetivo o desenvolvimento de habilidades para o efetivo uso da língua adicional, bem como as habilidades relativas à determinada área do conhecimento (conforme o assunto/tema das aulas);

III promover o desenvolvimento de habilidades receptivas e produtivas na língua adicional;

IV adotar uma perspectiva discursiva da língua, afastando-se do trabalho voltado, exclusivamente, para a aprendizagem de gramática e léxico;

V refletir o entendimento da natureza sócio interacional da aprendizagem com abordagens metodológicas que promovam vivências e interações na língua adicional;

VI considerar igualmente importantes os aspectos afetivos, cognitivos e culturais do processo de ensino-aprendizagem.

Com a emissão do parecer foi possível iniciarmos as discussões e estabelecer os eixos basilares quanto à definição da proposta de ensino do Programa Bilíngue da Secretaria. E desde o segundo semestre de 2019, a SMERJ organiza encontros de

⁵ Para ter acesso ao documento, acesse: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/9129515/4236026/EMENTARIOPARECERES2018.pdf>. Acesso em: 28 maio 2021.

professores da rede municipal, representantes dos profissionais das escolas bilíngues, com professores especialistas em Letras da Universidade Federal Fluminense, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e da PUC-RIO, para discutir e refletir sobre as bases conceituais do Programa de ensino bilíngue. Todos os professores convidados que dinamizaram os encontros são atuantes na formação de professores em línguas adicionais. A escolha dos professores convidados levou em conta o nível de envolvimento de cada um deles com a temática do Programa, ou seja, o ensino bilíngue.

Este aspecto de trabalho coletivo na construção de políticas educacionais, em que o professor é também autor dessas políticas, participando ativamente da elaboração e da implementação, legitima todo o processo, o torna mais eficiente, pois o professor deixa de ser apenas um mero executor:

A literatura, outrossim, insiste na importância de se associarem a esta tarefa os professores, não só como executores de uma política, mas colaboradores no planejamento, na elaboração, leitura crítica e promulgação dos textos políticos. Do contrário serão repetidores de máximas/rótulos sem participarem na construção do discurso e dos significados dos textos propostos. A consequência será o não engajamento, a não compreensão e a falta da unidade coletiva, requisito fundamental, segundo Gramsci, para a execução de políticas. (BOHN, 2000, p.129)

Para o início dos trabalhos que conduziriam à construção da identidade do Programa, ou seja, à elaboração de um documento que apontasse a missão, a visão e os valores do Programa Bilíngue e, conseqüentemente, os princípios do trabalho pedagógico para cada ano/segmento de escolaridade, formou-se um grupo de trabalho (GT) para discussão de temáticas que seriam recuperadas durante o processo de escrita do documento. A ideia era uma escrita coletiva, em que ao final dos encontros já tivéssemos o esboço das bases do Programa e submeteríamos para aprovação pelo Conselho Municipal.

As primeiras atividades propostas objetivaram discutir conceitos de língua, linguagem, discurso e ideologia. E os textos base de cada encontro promoveram debates que possibilitaram a desconstrução de sentidos comumente atribuídos ao ensino de línguas adicionais e, conseqüentemente, viabilizaram a construção de novos sentidos sobre a língua e os sujeitos que a usam. Sendo assim, optou-se por revisitar o conceito de dialogismo na concepção bakhtiniana da linguagem:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana (...) A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas (...) cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso". (BAKHTIN, 2000, p. 279)

Para melhor condução das discussões do GT, apresentamos alguns princípios que deveriam permear o documento. Começamos, pois, remetendo-nos a alguns fragmentos de outro documento, à *Carta de Pelotas*:

*Todo cidadão brasileiro tem o direito de ser preparado para o mundo multicultural e plurilíngue por meio da aprendizagem de línguas estrangeiras;

*há um anseio da sociedade contemporânea em adquirir o conhecimento linguístico necessário para interagir com o mundo intra e além fronteiras;

*a sociedade brasileira não deseja o monopólio de um idioma estrangeiro;

*a aprendizagem de línguas não visa apenas a objetivos instrumentais, mas faz parte da formação integral do aluno...⁶

Os fragmentos retirados do documento em questão, mostram-nos a necessidade de políticas públicas que busquem dialogar com as aspirações do mundo contemporâneo. É de extrema relevância rever os conceitos de aprendizado de línguas. Vale ressaltar as considerações do professor José Carlos Paes de Almeida Filho, no seu artigo *Por uma política de ensino de (outras) línguas*:

Uma verdadeira política para o ensino de línguas nos franquearia um arrazoadado de justificativas educacionais, culturais, psicológicas, lingüísticas e práticas nos currículos escolares, universitários e formativos dos professores de idiomas, além de levantar os critérios com os quais definir quantas, quais línguas e quando poderiam preencher a disciplina Língua Estrangeira.

Os primeiros encontros dinamizados pelos professores das universidades parceiras trataram de temas como Educação Plurilíngue, Perspectiva Discursiva, Perspectiva Intercultural e Educação Decolonial. Para isso, propuseram a divisão do grupo de professores participantes em quatro subgrupos: A, B, C e D, para o desdobramento das reflexões. Salientamos que todas as reflexões feitas dentro de cada subgrupo eram compartilhadas, posteriormente, com os demais subgrupos e todos faziam inserções, assegurando o caráter coletivo na elaboração e escrita do documento. Nessa dinâmica, o conceito de linguagem foi amplamente debatido. E o tipo de estratégia utilizada nas formações oportunizou que as leituras teóricas fossem, efetivamente, aclaradas e conduzissem os trabalhos numa perspectiva plural.

⁶ “Carta de Pelotas”. Documento Síntese do II Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras/ PUC-Pelotas, 2000).

No caso da linguística, tudo começa pela definição de linguagem. O que é linguagem? Algo que existe como uma potencialidade, uma capacidade na mente humana? Ou existe, contrariamente, como algo que está materialmente presente – na qualidade de enteléquia, para usar o termo aristotélico – no dia-a-dia de cada um de nós? Quem tem a posse da linguagem? Um indivíduo concebido idealmente, dotado de atributos que o distingam de seus primos distantes de carne e osso? Ou será que só faz sentido falar da linguagem em relação a uma comunidade de indivíduos, cujas identidades se revelariam atravessadas pelas marcas da rede de relações sociais da qual participam efetiva e inescapavelmente? A habilidade linguística é algo igualmente distribuído entre todos numa comunidade? Ou será que há diferenças entre subgrupos de uma mesma comunidade? Todas as línguas estão em pé de igualdade do ponto de vista funcional? Ou algumas seriam mais bem-dotadas que outras para desempenhar as mesmas funções? (RAJAGOPALAN, 2003, p. 50)

As indagações suscitadas por Rajagopalan vieram ao encontro das propostas de elaboração do documento, pois nele deve estar refletido a identidade da Rede Municipal do Rio de Janeiro. Assim, entendemos que a análise das relações sobre indivíduo/linguagem e sobre a funcionalidade das línguas devem colaborar para essa escrita.

Subgrupo A - Multiletramentos, Interdisciplinaridade e Pedagogia de Projetos.

Quando pensamos nos pressupostos deste subgrupo tivemos como premissa discutir a abrangência do termo e os conceitos que nele se incorporam:

(...) para abranger esses dois ‘multi’ - a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: multiletramentos. (ROJO, 2012, p.13).

A escola pública é o espaço que mais nos permite considerar os letramentos múltiplos, não só pela diversidade de culturas, mas também pela sua proposta de formar cidadãos que atuem num mundo plural. E o professor deve estar preparado para isso, principalmente atuando como agente de transformação:

Formar professores de línguas estrangeiras no Brasil é, dentre outros aspectos, fazer com que se rompa com a visão tradicional de ensino como repositório de conteúdos e caminhar em direção a uma visão de ensino como educação. O aspecto educacional do ensino de línguas estrangeiras tem relação direta com a compreensão do conceito de cidadania, que deve ser trabalhada também no ensino de línguas estrangeiras. (MATOS, 2018, p.166)

Nas considerações finais apontadas por esse subgrupo, o trabalho com os gêneros multimodais deve ser o mais relevante, tanto nas línguas adicionais quanto na língua materna. E para isso é primordial que os professores que atuam com a língua materna e a língua adicional elaborem um planejamento integrado, respeitando a visão, a missão e os valores da escola. O desenvolvimento de práticas interdisciplinares deve fazer parte do cotidiano do espaço escolar num mundo contemporâneo.

Subgrupo B - Planejamento Integrado, Sequência Didática, Acompanhamento e Avaliação.

Os aspectos abordados nesse subgrupo procuraram estabelecer os parâmetros de todo o processo ensino e aprendizado, desde o planejamento até o processo avaliativo. A maneira como deve ser articulado o papel do professor especialista, do professor generalista a o da escola no contexto de práticas integradas. E, no contexto do Programa Bilíngue, de que avaliação estamos falando? Muitas questões foram elencadas e ainda não foram respondidas.

Trabalhamos num contexto muito diverso em todos os níveis. Mas algumas crenças precisam se transfigurar para não confundirmos “o que avaliar” com o “quem avaliar”.

As diferenças e as desigualdades extra-escolares - biológicas, psicológicas, econômicas, sociais e culturais - não se transformam em desigualdades de aprendizagem e de êxito escolar, a não ser ao sabor de um funcionamento particular do sistema de ensino, de sua maneira de ‘tratar’ as diferenças. (PERRENOUD, 1998)

É necessário rever alguns pontos no que diz respeito à avaliação na retomada dos encontros formativos, pois percebemos que não houve conformidade.

Subgrupo C - PPP no Programa Bilíngue; Organização do Espaço Escolar; Acolhimento de Novos Alunos; Acompanhamento e Avaliação e Professor Articulador.

A articulação entre os membros da comunidade escolar, ou seja, os professores e profissionais que atuam na escola, os alunos matriculados que frequentam as aulas regularmente e os responsáveis pelos alunos, é necessária para que qualquer Programa seja bem-sucedido, sendo o Professor Articulador o responsável direto por isso. É esse profissional que tem a função de mediar os diálogos e acompanhar a implementação do Programa na escola.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é o que define as diretrizes e metas da escola. Nele precisam estar contemplados todos os projetos e os protagonistas que desenvolverão esses projetos. Todas as escolas que participarem do Programa devem refazer o seu PPP e nele incorporar a sua nova identidade. É um processo lento envolvendo toda a comunidade escolar. É necessário que todas as propostas pedagógicas sugeridas sejam compartilhadas com todos de forma a possibilitar um trabalho que atenda às especificidades da comunidade local.

Ficou claro, também, na apresentação das questões discutidas por esse subgrupo, que há uma preocupação quanto às condições de trabalho em cada escola do Programa, que devem dar o mínimo de suporte técnico (como equipamentos - projetor, computadores ou outro dispositivo com acesso à internet de alta velocidade, caixa de som, paradidáticos, jogos, brinquedos e outros materiais lúdicos e artísticos) essencial para a prática dos multiletramentos na escola, considerando que múltiplos recursos semióticos concorrem para a produção de sentidos. Além desses pontos, levantaram o papel das CREs e do Nível Central na organização e oferecimento de formações continuadas sobre temas que favoreçam os diálogos no fortalecimento do Programa.

Subgrupo D - Parte diversificada do Ensino Fundamental II - Projeto de Vida, Estudo Dirigido e Eletivas.

Este subgrupo ficou incumbido de promover discussões acerca das disciplinas que estão inseridas no currículo das escolas de turno único da SMERJ. Retomamos aqui algumas informações, a condição para a escola participar do Programa Bilíngue é ser de turno único. E essas três disciplinas, incluídas na grade das escolas de turno único, também devem partilhar das concepções do Programa. E como? Desenvolvendo atividades que que promovam e ampliem a compreensão dos mecanismos linguístico-discursivos da língua alvo, indissociáveis das culturas dos seus usuários.

Trabalhar com a parte diversificada é o momento em que o professor também pode propor temas suscitados dos variados interesses dos estudantes e das próprias demandas do contexto de vida da comunidade escolar. Artes, esportes, sustentabilidade, direitos humanos, o mundo da Internet, etc. são temas que podem auxiliar os estudantes a compreender o processo de aprendizado e seu próprio percurso, contribuindo para uma visão crítica e mais autônoma do seu papel na sociedade. Esse encaminhamento vai

ao encontro do professor no contexto da educação básica e na dimensão de ensino bilíngue.

Outros conceitos que foram amplamente discutidos nos encontros dizem respeito à língua e linguagem, em especial sobre os aspectos que devemos considerar nas nossas práticas, pautadas pelo Currículo Carioca para o ensino de Espanhol, Francês e Inglês nas escolas geridas pela SMERJ.

Considerações finais

Apesar de ter dado os primeiros passos para sua implementação em 2013, o Programa Bilíngue da SMERJ avança agora voltando a uma questão premente e até então pendente: definir sua identidade. E muitos desafios ainda precisam ser superados. Por exemplo:

Dimensões pedagógicas:

- 1) garantir formação continuada de todos os professores envolvidos na proposta;
- 2) elaboração de currículo integrado e de material didático dentro dessa perspectiva;
- 3) conceito de proficiência a considerar

Dimensão administrativa:

- 1) tratar a questão do papel do gestor escolar e da coordenação pedagógica na integração e na articulação do Programa.

Mesmo com o desenho de um programa de ensino e de um currículo, que contenha um planejamento prévio para cada faixa de ensino, é importante ressaltar o reconhecimento de outros fatores que interferem no processo de ensino e aprendizado. Dessa maneira, o princípio regulador será adaptar essas expectativas de acordo com a realidade de cada estudante e de cada escola.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BOHN, H. I. Os aspectos 'políticos' de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras. **Linguagem & Ensino**, Vol. 3, nº 1, p. 117-138, 2000.

MEGALE, A. H. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. v. 3, n. 5, agosto de 2005.

RAJAGOPALAN, K. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do país. In: CORREA, D.A. (org.). **Política Linguística e Ensino de Língua**. SP: Pontes, 2014. p. 73-82.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Por uma política de ensino de (outras) línguas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 37, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639328>. Acesso em: 08 dez. 2020.

ROJO, R.; MOURA, E.. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

MATOS, D.C.V.S. O Professor de espanhol como agente intercultural e as articulações necessárias na elaboração de materiais didáticos. In: MATOS, D.; PARAQUETT, M. (Org). **Interculturalidades e Identidades: formação de professores de espanhol**. Salvador: Edufba, 2018. p. 17-33.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Capítulo 9

A LITERATURA EM SALA E PROFESSORES EM FORMAÇÃO E RECÉM EGRESSOS: COMO É E COMO SE TECE ESSA RELAÇÃO?

Eduarda Vaz Guimarães

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob a pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. (CANDIDO, 2011, p. 188)

Considerações iniciais

A literatura nos humaniza. Ela coloca-nos em contato com o Outro, deslocando-nos de nosso espectro de experienciar o mundo e convidando-nos a instalar-nos em outra perspectiva, seja de apreciação ou de confronto. Ao mesmo tempo, possibilita-nos encontros pessoais, ponderações e transformações. No contato com o texto literário, oral ou escrito, antigo ou atual, fazemos a leitura de uma leitura de um diferente alguém desse mundo, que o traduziu em arte. Desse modo, a literatura convoca-nos a abrir os olhos, a escutar e a dizer. Por isso, diz Antonio Candido (2011) que a literatura nos *mutila* e nos *liberta*, sendo assim esse direito.

Concordando com a defesa de Candido (2011), argumentamos que a literatura, por esse caráter, deve estar em sala de aula - espaço sociocultural de formação de sujeitos críticos e expressivos. Defendemos que ela deve ser parte do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira - no caso deste trabalho, de

espanhol -, já que ensinar-aprender línguas é abrir-se ao Outro. Além desse ponto, apoiando-nos em Ana Cristina Santos (2015), destacamos que a presença da literatura é importante, através de seus diferentes gêneros literários, para que haja uma maior diversidade de gêneros textuais na aula, visto que isto “ajuda o aluno a perceber que a sociedade utiliza os gêneros textuais para diferentes objetivos discursivos, além de contribuir para seu conhecimento intertextual e sua competência comunicativa.” (SANTOS, 2015, p. 42).

Com os debates surgidos na quarta virada epistemológica dos estudos da Linguística Aplicada (LA) - ciência indisciplinar, imbricada nas práticas sociais perpassadas pela linguagem (MOITA LOPES, 2006) -, pensar o ensino-aprendizagem de línguas é pensar, assim como a literatura, em humanização e em como a sociedade cria canais de expressão através da linguagem. Pensar em literatura é pensar também nos sujeitos que a produzem, nas suas narrativas, referências e conexões, do mesmo modo que a LA hoje estimula a valorização das diferentes identidades, o reconhecimento que os seus contatos e suas interfaces tensionam qualquer ideia essencialista de origem, levando-nos a valorizar a interculturalidade.

Atualmente “ensinar uma língua estrangeira passou a ser caracterizado como um ato não só linguístico, mas também sociopolítico” (MATOS; SILVA JÚNIOR, 2019, p. 102). Assim, os sujeitos presentes na experiência de educação linguística, professores e alunos, estão situados sócio-historicamente, trazendo suas histórias, dividindo-as e ouvindo outras, logo, com essas recentes discussões, percebemos um destaque na valorização do Outro. Ainda, esses debates defendem um giro de escuta e de eco dos Outros que foram continuamente abafados e silenciados à margem, que agora são protagonistas, através da virada epistemológica para o sul e desde o sul (MOITA LOPES, 2006; KLEIMAN, 2013; MATOS; SILVA JÚNIOR, 2019).

Portanto, estudar e ensinar outro idioma são ações que amplificam a dimensão da alteridade, afinal, cria-se um diálogo

com outras culturas e realidades, operando canais de identificações e novas maneiras de imaginar-se nesse mundo contemporâneo, movido pelos fluxos, hibridações e heterogeneidade (APPADURAI, 2001; HALL, 2009). Um mundo que nos convida a uma postura intercultural. Nesse sentido, encontramos uma intersecção entre a literatura e a agenda cultural, educacional e linguística introduzida com LA contemporânea: constituir-se, aprender e *desaprender* (FABRÍCIO, 2006) são processos que nos abrem ao Outro, logo, às diferenças. Desse modo, percebemos que o desenvolvimento de uma educação literária se alinha às expectativas hoje da sala de aula de línguas, sendo capaz de contribuir ao trabalho do professor de línguas e à escola como um todo uma vez que

a escola, nos estudos contemporâneos de LA, é um dos lugares que devem questionar como é legitimado o poder através das identidades sociais/culturais. O papel do professor de línguas estrangeiras é fundamental nesse desafio (...) Através dos discursos, o professor de línguas estrangeiras deve ter o compromisso de não silenciar ainda mais as vozes minoritárias, além de promover um espaço de questionamento e entendimento de como agir para construir um mundo mais igualitário através das diferenças. (MATOS, 2018, p. 21)

Nesse viés, a literatura – ou seja os textos orais ou escritos com cuidado estético alinhado à expressão artística individual ou coletiva, não sendo limitada a obras consideradas canônicas - pode contribuir com o intercâmbio de vozes, por ser justamente elaboração dessas mesmas vozes. Ainda, pode incentivar que os alunos expressem suas próprias vozes, sejam criadores a partir do seu conhecimento e das suas experiências. Apesar de língua e literatura estarem conectadas, no âmbito das línguas estrangeiras, há uma contínua dicotomia mantida pelos professores, dividindo-as como domínios independentes tanto nas escolas quanto nas universidades (SANTORO, 2007; COSTA JÚNIOR; PINHEIRO-MARIZ, 2020).

Se habitualmente nas universidades de Licenciatura em Letras - centros de formação de professores - a literatura é apresentada

apenas por meio da teoria e crítica, mas não estimulada como caminho pedagógico (SEGABINAZI, 2011), como esses futuros professores entenderão que a educação literária é tão cara à educação linguística? Logo, a literatura chegaria à escola e formaríamos cidadãos críticos e expressivos? Segundo Santos (2015), a resposta é que esses professores não sabem como desenvolver o trabalho com o texto literário – porque não foram ensinados -, subutilizando-o a pretexto sistêmico-gramatical ou como *input* cultural sem aprofundamento quando a sua incorporação, ainda que baixa, existe.

A partir disso, buscamos neste artigo pensar a relação de professores de espanhol em formação e recém-egressos com a literatura e a sala de aula de espanhol como língua estrangeira, analisando: a presença ou não dessa relação; a sua origem, logo, as suas discussões ao longo da graduação; como esse trabalho, caso exista, é selecionado e feito. Em uma abordagem quantitativa e qualitativa, o artigo investiga tais questões a partir de um questionário respondido por 20 informantes, todos da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que tiveram, em comum, uma experiência prévia com a sala de aula, enquanto graduandos, no projeto de extensão *Cursos de Línguas Abertos à Comunidade* (CLAC), da mesma instituição.

Professores, ensino e literatura

Para Santos (2015) e Costa Júnior e Pinheiro-Mariz (2020), a relação entre professores de espanhol e literatura é de distanciamento. Segundo Santos (2015), essa distância foi se dando conforme as fases de ensino de ELE e teve sua origem com os modelos importados da Espanha que se ocupavam da literatura como meio para uma abordagem gramatical e tradutória, através da seleção de obras canônicas. Pensava-se que nelas estava o ideal de “boa” língua e os exemplos culturais a serem ensinados, ou seja, literatura como pretexto.

Citando Denyer (1999), a pesquisadora discute que outro fator foi, no início do século XX, a língua falada ser considerada mais importante que a escrita, diminuindo a presença da literatura na sala de aula e destinando-a apenas aos níveis avançados para introduzir civilização e cultura. Interpretamos que aqui possa estar a raiz de um preceito: para aprender literatura deve-se dominar a língua. Segundo Costa Júnior e Pinheiro-Mariz (2020), a ausência do texto literário nas aulas de línguas das universidades, entre tantas causas, se justificaria nessa crença. Para os pesquisadores, isto contribuiria negativamente para a impressão de que não é “possível ensinar língua a partir do texto literário” (COSTA JÚNIOR; PINHEIRO-MARIZ, 2020, p. 210).

Outro motivador para esta afirmação, segundo eles, seria a predominância dos gêneros textuais/discursivos em detrimento dos literários. Ao final de suas pesquisas, Santos (2015) e Costa Júnior e Pinheiro-Mariz (2020) concluem que razão decisiva para a ausência do literário nas aulas de ELE é a falta de incentivo do ensino de espanhol a partir da/com a literatura pelos docentes da faculdade. O graduando não aprende como estimular atividades com ela, logo, por não saber, apresenta um trabalho que não a contempla ou que a usa como pretexto.

Para Santos (2015), as atividades com a literatura nas aulas de espanhol deveriam considerar as obras como “resultado da interação entre os sujeitos envolvidos no processo com a negociação e a reconstrução de sentidos, permeada pela intertextualidade” (SANTOS, 2015, p. 47). Sendo assim, lemos que o texto literário é interativo e está relacionado a um contexto, o que nos leva à nossa defesa inicial: ele abre a dimensão do Outro. Alinhados a Santos (2015), defendemos uma prática com a literatura que fuja, acima de tudo, de uma abordagem gramatical e promova sua leitura como uma (re)construção de sentidos.

Ainda dando mais um passo, entendemos que esta prática deve ter, como um dos seus fins, o desenvolvimento do letramento literário e não a mera fixação de formas gramaticais, vazias de propósito. O letramento literário, como propõe Rildo

Cosson (2009) é uma prática social que leva os alunos a “aprimorar a capacidade de interpretar e a sensibilidade de ler em um texto a tecedura da cultura” (COSSON, 2009, p. 103-104). Portanto, a leitura literária, que contempla conteúdo, composição e outros aspectos, é sempre situada e interpretativa.

Nesse sentido, quando lemos uma obra, devemos perguntar-nos também: Quem escreve? De onde escreve? Sobre o que escreve? Por que escreve? Para quem escreve? Como é veiculada e divulgada? Como reflete no mundo? Uma vez que o texto abre essas perguntas, entendemos que, junto à preocupação da sua presença e da sua negação como pretexto, devemos estar atentos à escolha das autoras e dos autores, dos gêneros literários que serão desenvolvidos e dos temas explorados. Afinal, isto faz parte da “tecedura da cultura”.

Assim, é preciso ainda que pensemos no *como* ele vai estar, logo na escolha do material, para que não se reforcem estereótipos como: literatura é uma linguagem ideal, inalcançável e difícil; só obras consagradas são literatura; apenas homens brancos e europeus escrevem; ler é chato; não me representa etc. Por isso, defendemos que o desenvolvimento da literatura nas aulas de ELE valorize uma perspectiva intercultural e suleada, preocupada com os sujeitos que escrevem e os temas abordados. Pensando nas atuais expectativas sobre professores de línguas, é essencial que os docentes de espanhol tenham essa consciência, logo é importante que discussões como essa estejam também presentes nos cursos de graduação.

Nós, professores brasileiros de espanhol, devemos lembrar-nos de que somos o sul epistemológico, como um contraponto à hegemonia eurocêntrica que por tanto tempo *norteou* o ensino de ELE e de que é necessário produzir desde esse sul, desde o reconhecimento de ser e de ouvir as plurais vozes da América Latina - o que, de nenhuma maneira, significa apagar as vozes que vêm da Espanha. Por essa razão a escolha do material literário é tão importante quanto a sua presença. Quanto a essa perspectiva, Matos e Silva Júnior (2019) defendem que:

Promover a educação linguística em espanhol através de práticas decoloniais é não mais aceitar a invisibilidade das identidades latino-americanas e estimular seu protagonismo em nossas aulas. Entendemos que o diálogo com as chamadas periferias epistêmicas é importante para o estabelecimento do diálogo com as vozes do Sul e, principalmente, a partir delas, de maneira que a construção de saberes siga a direção Sul-Sul e Sul-Norte, não necessariamente geográfica, mas epistêmica. (MATOS; SILVA JÚNIOR, 2019, p. 106)

Se a discussão da literatura em aulas de ELE já não compõe a agenda dos cursos de graduação de espanhol como vimos, será que a articulação entre literatura, interculturalidade e suleamento chega a esses mesmos professores em formação? Em especial ao hispanismo, os debates nascidos a partir da Linguística Aplicada, de onde partem as questões que propomos, tardaram (PARAQUETT, 2012), sendo raros os trabalhos que contemplassem o espanhol nessa área. Logo como esperar que a literatura esteja aula e com a preocupação de ser uma prática social, intercultural e suleada? Para isto, consultamos os professores em formação e recém-egressos e analisamos suas respostas. Apresentamos a pesquisa na próxima seção.

A pesquisa

A pesquisa foi feita a partir da análise das respostas de um questionário online, no qual os informantes foram convidados a analisar quatro propostas de atividades a partir do poema *Rotundamente Negra*, da costarriquense Shirley Campbell Barr, escolhendo uma dessas ao fim da análise. Também, os participantes foram estimulados a expor sua prática com a literatura, explicando o que entendiam por literatura, assim como as atividades que já haviam feito no CLAC, e a refletir sobre as discussões que tiveram ou que estão tendo ao longo da graduação sobre letramento literário, Linguística Aplicada e suleamento.

O perfil dos entrevistados

Optamos por um recorte estrito para este artigo devido à sua dimensão, como um retrato de uma relação entre literatura, sala de aula e professores. Pensamos que este trabalho possa estimular outros também “retratos”. Posto isto, selecionamos professores em formação e recém-egressos de espanhol da UFRJ que tiveram uma experiência com a sala de aula ao longo da graduação. Sendo assim, levamos nosso questionário àqueles que participaram do CLAC entre 2016-2020. Restringimos a esse período para que tivéssemos um cenário recente.

Ao todo foram 20 informantes, sendo que dezenove eram da opção licenciatura e um de bacharelado. Dez são recém-formados e dez estão em formação (dois no 7º período, três no 8º período e cinco em um período posterior ao 8º, que seria o último a princípio). Em comum, tiveram experiência com nível Espanhol I, já que todos os monitores do CLAC têm como primeira turma o nível inicial. A maioria teve experiência com outros níveis, sendo 13 no Espanhol II, 5 no Espanhol III, 8 no Espanhol IV, 5 no Espanhol V, e 4 no Espanhol VI.

Perguntamos sobre as suas experiências nas disciplinas de Prática de Ensino e Didática de Espanhol, pois seriam as responsáveis pelo desenvolvimento de reflexões e de práticas do ensino de espanhol como língua estrangeira. Queríamos analisar se, nesse momento, os alunos eram estimulados a explorar a literatura em sala de aula, visto que, como vimos, a ausência disto é a razão para que a literatura não esteja no ensino de ELE nas escolas. Ainda, perceber se havia debates sobre interculturalidade, aprofundamento e letramento literário. Quatorze já concluíram as disciplinas citadas acima, o que significa que passaram pelo estágio e pela regência, 5 estão fazendo e apenas um não fez, porque era do bacharelado.

As propostas

Quatro propostas de atividades, não direcionadas a um nível específico, foram criadas a partir do poema *Rotundamente Negra*, de Shirley Campbell Barr. Pensamos em um poema devido à extensão breve que pretendíamos com elas. A escolha do poema e da autora seguiram tanto uma razão estética quanto a postura suleada que defendemos. Queríamos levar para as atividades o tema do empoderamento e da força da mulher negra a partir da representatividade de uma poeta costarriquense, como Campbell Barr. As abordagens adotadas foram diferentes: duas propostas eram simplesmente gramaticais e as outras duas eram interculturais, contemplando a composição do poema.

Nosso intuito era averiguar qual das abordagens atraíam os participantes, ponderando se eles veriam a literatura como pretexto ou não. Independentemente do caráter gramatical ou intercultural, montamos as atividades seguindo a sequência básica de Cosson (2009)¹, pois assim como ele, acreditamos que o trabalho literário nas aulas deve ser ordenado, tendo uma estrutura. Segundo ele, não basta a mera apreciação dos textos, a leitura precisa ser organizada, mantendo como propósito o desenvolvimento da competência leitora, diferenciando, assim, um leitor-aluno e um leitor despreocupado em casa.

A sequência básica de Cosson (2009) é composta de quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Nas fases de motivação e de introdução, os alunos ganhariam interesse pelo momento a vir, a leitura, sendo incentivados por atividades ou debates sobre o tema ou outro aspecto do texto escolhido. Ainda, conheceriam dados sobre o/a autor/a e a obra. No terceiro momento, seria de fato o contato direto com o texto e, por último, haveria uma reflexão aprofundada, podendo resultar em trabalhos ou discussões, sobre o texto lido. Neste texto, chamaremos as fases de motivação e

¹ Rildo Cosson (2009) apresenta a proposta da sequência básica para as aulas de língua materna, mas a resgatamos para o contexto de língua estrangeira.

de introdução como pré-leitura, a leitura, como o nome já sugere, e a interpretação como pós-leitura.

Nesse sentido, montamos as atividades, que apresentavam as três fases (pré, leitura e pós), assim como uma possibilidade de dever de casa e mantinham o mesmo número de questões. Interessava-nos ver por qual delas os monitores optariam, se fariam alguma mudança e as razões de suas escolhas. Como já dito, não acreditamos em um trabalho literário como pretexto, porém elaboramos duas atividades deste teor para identificar o que os participantes considerariam como atividades pertinentes para a sala de aula de espanhol.

As atividades 1 e 4 eram gramaticais, trazendo o texto como pretexto. Criamos exercícios sobre reconhecimento de características do gênero poesia, mas sem qualquer aprofundamento ou contexto, atividades de completar lacunas (tanto com o caráter de compreensão auditiva quanto de flexão verbal) e questões sobre classe de palavras, com identificação de adjetivos, advérbios e substantivos. Apesar do cuidado na escolha do poema, o trabalho com ele era completamente acrítico e utilitário - o que nos lembra de que optar por um texto literário não basta, é necessário se atentar ao modo como ele será conduzido.

Já as propostas 2 e 3 buscavam o desenvolvimento crítico, estético e linguístico (sem que tivesse um propósito utilitário) dos alunos. Na atividade 2, havia uma interface do poema com a escultura da artista naturalizada mexicana Elizabeth Catlett, explorando as maneiras como as obras dialogavam, assim como cada uma individualmente trazia a representatividade negra e feminina. Enquanto a proposta 3 resgatava uma performance do poema por um grupo de jovens mulheres negras, estimulava sua análise a partir de um cartaz que trazia “Mujeres Negras documentan Mujeres Negras”, aprofundava nas questões compositivas do poema e relacionava-o ao clip do *rap Mujer Negra*, de La Zea, cantora colombiana. Ao fim, a atividade estimulava que os alunos escrevessem sobre o que eles mesmos se orgulhavam de si.

A resposta dos informantes para as propostas

A primeira etapa do questionário consistia em optar por uma das atividades e dizer o porquê. Nela, a mais votada foi proposta 3, com 13 votos, seguida da proposta 2, com 5 votos, e da proposta 1, com 2 votos, enquanto a proposta 4 não teve nenhum voto. Estas escolhas já nos sugerem a mudança que está em curso da maneira como professores ou futuros professores de espanhol, dentro do nosso recorte de uma universidade pública do Rio de Janeiro, entendem o trabalho literário em sala de ELE, afinal, 90% dos entrevistados tiveram como escolha as propostas com uma abordagem crítica, estética e intercultural.

Mais interessantes que a escolha, foram as suas explicações. Em 7 respostas (todas sobre a proposta 3), há uma explícita menção à recusa ao texto como pretexto para ensino gramatical. Como outras justificativas, tanto da proposta 3 quanto da 2, essas sete também apresentavam pontos como: ressalve para seu viés estético; apreço pelo trabalho com diferentes gêneros ou manifestações artísticas; destaque para o desenvolvimento aprofundado do conteúdo e estímulo à produção do aluno. Destacamos que a maioria já identifica a diferença de abordagens nas propostas, o que nos sugere uma transformação de pensamento:

Proposta número 3. Escolho essa porque creio ser a mais eficiente no trabalho com o texto. **As outras propostas me parecem um pouco mais "texto como pretexto" e deixam de lado a construção de sentidos da obra.** Além disso, gosto como a proposta 3 organiza a aula em ativação de **conhecimentos prévios, contextualização do gênero, leitura e compreensão do tema abordado (inclusive usando classificações gramaticais para mostrar como elas modificam o sentido no texto) e as atividades finais.** Escolho essa proposta também pela preocupação com gêneros multimodais, trazendo música e vídeo para contribuir ao

trabalho com a obra, sem ignorar os fatores como musicalidade e relação som/imagem. (Informante 20, 8º período)²

Novamente, a resposta enfatiza a recusa do texto como pretexto, seja para o trabalho gramatical seja para o trabalho cultural, superando, portanto, a postura descrita por Santos (2015) e destaca o valor do *sentido do texto*. Notamos também o cuidado com a ordenação das atividades, percebendo as etapas da sequência básica, e o interesse pelo trabalho com gêneros multimodais. Assim como esta resposta, outras, seja sobre a proposta 2 ou 3, ressaltavam o desenvolvimento estético, intertextual, social e crítico. Apesar disso, uma exceção de três justificativas, sejam para a proposta 1 ou seja até para a 2, apresentavam comentários que evidenciavam o trabalho com a gramática como positivo:

Proposta número 1. Escolho por diversos motivos. Primeiro, os alunos muitas vezes **não conhecem as características de um poema, então achei que a primeira atividade prepara bem para o texto** e também é útil para possíveis próximas aulas. Gostei também da declamação no lugar da música, porque percebo que se a canção não é agradável para alunos, eles rejeitam o momento e não percebem o que está escrito na letra da música. A declamação também serviria como **apoio para pronuncia**, já que se ouve melhor o que a pessoa fala. Amei o uso do poema para **falar de partes do corpo porque é um tema complicado de sair do esquema descrição ou tema “médico”**. Achei uma ótima saída. E achei ótima a proposta final porque atende bem um pedido dos alunos que é de preencher lacunas. Assim, achei mais completo para o professor com diversos pontos para serem trabalhados e também atende a **insegurança/necessidade do aluno de fazer exercícios mais esquematizados como o de lacunas**. (Informante 5, 7º período)

² As marcações em negrito são destaques feitos pela autora deste trabalho.

Percebemos a presença da ideia de que um professor de línguas para ensinar uma “língua” precisa estar atrelado à gramática ou aos modelos tradicionais de desenvolver as habilidades *ler, escrever, falar e ouvir*. O informante preocupa-se com uma atividade que seja esquematizada, pois isso refletiria na recepção dos alunos, mas defendemos que é possível montar atividades que sejam também estruturadas e isso não implica ser um sinônimo de exercício gramatical. Afinal, a própria sequência básica do letramento literário é um modelo ordenado (COSSON, 2009). Posto isso, vemos aqui uma necessidade dos docentes das universidades estimularem a confiança dos futuros professores de que não só os exercícios gramaticais serão aqueles que deixarão a atividade esquematizada.

Os informantes que destacaram o valor de uma abordagem gramatical fazem parte dos cinco que estão cursando agora as disciplinas de Prática e de Didática, enquanto o primeiro analisado já as concluiu. Isto pode sugerir que aqueles ainda estão desenvolvendo as discussões sobre o que e como trabalhar em sala de aula ou que elas não estão tendo outro viés. Talvez, essa preocupação com a gramática aparente seja reflexo de uma tradição sistêmico-funcional que se encaminhe de outras experiências educacionais desses informantes, por exemplo, enquanto alunos. Ainda assim, o destaque a esse modelo de exercícios foi quantitativamente baixo em comparação às outras justificativas, que indicam, como já sugerimos, uma mudança em curso.

A literatura e os informantes: O que é? Como é? De onde vem?

Após a análise das propostas didáticas, propúnhamos uma reflexão sobre o que os informantes entendiam como literatura, isto é, se consideravam gêneros e autores mais canônicos ou se tinham uma perspectiva ampliada, se esta era presente em suas aulas no CLAC e como era, desde a escolha dos textos até o desenvolvimento das atividades. Por último, uma de nossas grandes questões era

identificar se as respostas para essas dúvidas eram reflexos das discussões na graduação, também, se o questionário os havia feito repensar suas práticas. A decisão pela ordem usada, análise das propostas e questionário, tinha como intuito evitar que as perguntas enviassem a escolha por uma das opções.

Para a maioria dos entrevistados, definir o que era literatura era uma tarefa complexa, porém, em geral, concordavam que a literatura nas aulas de espanhol como língua estrangeira abria uma porta para os desenvolvimentos cultural e crítico dos alunos, sendo uma possibilidade de refletir sobre a própria língua. Houve uma forte presença dessa questão cultural, bastante comentada em Santos (2015), mas que não excluía outras razões. Em nenhuma resposta, foi encontrado que o trabalho com a literatura era simplesmente para aquisição de estruturas linguísticas, pelo contrário, entre uma delas esta prática era rejeitada. Entre os textos considerados literários, a maioria era escrito (poema, conto, crônica, romance, ensaio), sendo o oral predominante a canção. Outros gêneros apareceram, mas menos vezes, como lenda, teatro, tirinhas, charges, curtas, *fanfics*. Abaixo apresentamos uma das respostas:

Por literário considero qualquer texto, inteiro ou parcialmente verbal, que seja ficcional ou apresente algum grau de subjetividade, independentemente do formato ou gênero em que se apresente. **É difícil dizer o que entendo por trabalhar literatura nas aulas de línguas porque é uma pergunta muito ampla, mas posso dizer o que não considero: para mim, utilizar esses textos como mero pretexto para apresentar conteúdos gramaticais não é trabalhar literatura. Não que tal abordagem não possa ser feita, mas, para que seja um trabalho efetivamente de literatura, deve-se, minimamente, considerar a compreensão/interpretação e gerar alguma discussão.** Tendo isso em conta, há uma gama imensa de possibilidades. Penso que qualquer gênero pode ser trabalhado, desde que o texto seja **cuidadosamente selecionado pelo professor de acordo com critérios e objetivos claros de acordo com o nível.** Em geral, considero as sequências didáticas que apresentam um equilíbrio entre conteúdo linguístico/comunicativo e cultural as

melhores, pois **evidenciam a relação natural (complementar e indissociável) entre língua e literatura.** (Informante 9, período posterior ao 8^o)

A resposta anterior sintetiza todos os pontos que são caros a este artigo: a literatura como produção ficcional e subjetiva, podendo aparecer sob a forma de diferentes gêneros, a preocupação e os critérios de seleção, a relação intrínseca entre língua e literatura, a recusa pela literatura como pretexto. Ainda que, das respostas obtidas, esta tenha sido a mais extensa e detalhada em comparação às outras que apontavam mais a qualidade cultural possibilitada pela literatura, ela esclarece que a consciência sobre a importância do trabalho literário e como este se daria já parece existir por parte dos professores ou futuros professores.

Seguindo com as questões, todos concordaram que a literatura era importante nas aulas de espanhol como língua estrangeira no contexto investigado, o CLAC. Apesar de que ele seja um curso livre e da possível imagem consensual de que estes têm um foco comunicativo, essa não é a abordagem do projeto de extensão. O projeto, em seu Catálogo CLAC 2019-2020, mostra que seu propósito é promover que “os alunos do Curso de Letras da UFRJ possam praticar o ensino de línguas de modo reflexivo, consciente e qualitativo” (CLAC, 2019, p. 6). Nesse sentido, a maioria dos entrevistados, seguindo as expectativas do projeto, disseram que a literatura era uma abertura à reflexão e ao desenvolvimento crítico.

Ainda, visto que a resposta era discursiva, os informantes escreveram que a literatura não era apenas importante no CLAC, mas nas aulas de ELE como um todo. Entre as principais justificativas, estavam: a literatura é uma expressão cultural, logo, permite conhecer o Outro; a literatura amplia as visões de mundo e sensibiliza ao Outro e a si mesmo; a literatura é intrinsecamente ligada à língua, pois é sua manifestação, portanto, não há como ensinar língua sem literatura; a literatura permite o desenvolvimento das capacidades críticas e leitoras e a

literatura é um direito. Todas essas respostas indicam que os recém-professores e futuros professores investigados têm outra visão de literatura do que antigamente e consciência do quanto ela contribui em sala de aula.

Entre as respostas, houve algumas reclamações de que a literatura pouco aparece no livro didático ou é em um âmbito como pretexto, o que corrobora a defesa de Santos (2015), e de que as urgências temáticas dos cursos ou o desenvolvimento das quatro habilidades parecem sobrepor um espaço para a literatura em aula. De fato, são queixas plausíveis que cabem a muitos professores de línguas em geral, o que nos leva a outro ponto: a autonomia do professor. Ainda que o material e as exigências de um programa existam, é o professor que fará a seleção e a distribuição de seu tempo, podendo encontrar alguma brecha, que “constitui metaforicamente uma interrupção e a possibilidade iminente de transformação” (DUBOC, 2014, p. 212), para desenvolver novas propostas a partir de programas já presentes que estimulem o letramento crítico, como defende Ana Paula Duboc (2014).

Os dados quantitativos indicam que, dos 20 participantes, somente um nunca levou literatura para aula, o que é positivo, porém lembramos de que, para este artigo, não apenas a presença dela é importante, mas, sobretudo, o *como*. Nove afirmaram que levaram a literatura *muitas vezes* para a sala de aula, oito *algumas vezes*, dois *poucas vezes* e um *nenhuma vez*. Notamos que na prática de 85% desses informantes a literatura esteve presente seja *algumas vezes* seja *muitas vezes*, na forma de canção (95%, 19 entrevistados), de tirinha (85%, 17 entrevistados), de conto (75%, 15 entrevistados), de poesia (65%, 13 entrevistados), de lenda (50%, 10 entrevistados), de murais (25%, 5 entrevistados), de ensaio e de romance (5%, 1 informante cada), de teatro (10%, 2 informantes) e de *fanfic* (5%, 1 informante).

Possivelmente a baixa presença do gênero romance e do teatro seja devido à sua extensão, visto que esse é um dos critérios dos escolhidos por 55% dos informantes (11 pessoas), enquanto a *fanfic* é um gênero comumente marginalizado e diminuído na academia

principalmente, como se fosse menos literário, o que talvez explique seu número menor. Além da extensão, outros critérios também foram selecionados pelos participantes: tema (90%, 18 informantes), gênero do texto (75%, 15 informantes), conteúdo linguístico (75%, 15 informantes), origem do/a autor/a ou cantor/a (45%, 9 informantes), autor/a ou cantor/a e gênero do/a autor/a (30%, 6 informantes), do/a cantor/a (30%, 6 informantes).

Os dados indicam que o principal critério de seleção das obras é o tema. Em suas justificativas, a decisão pelo texto literário relacionava-se com o caminho temático que as aulas tinham, principalmente com área temática que o material didático, o livro, apresentava. Podemos ler essa ação a partir do conceito de Duboc (2014): tendo que seguir o livro proposto pela coordenação do CLAC Espanhol, os monitores encontrariam brechas para que a literatura fosse inserida na aula. Dividindo o segundo lugar como critério de seleção mais marcado pelos informantes, estão tanto o gênero do texto quanto o conteúdo linguístico. Ainda que a literatura como pretexto seja rejeitada pela maioria dos informantes, a preocupação com o linguístico é de fato presente. Infelizmente, devido às restrições do programa usado para o questionário, não conseguimos pedir para os monitores elencarem qual era a ordem de importância de cada critério, apesar disso, percebemos que o linguístico segue forte, o que não obrigatoriamente seja negativo, pois tudo depende de como o trabalho será desenvolvido.

Os critérios que tiveram menos da metade dos votos dos informantes foram: a escolha pensada no/a autor/a ou cantor/a, em sua origem e seu gênero. Ao elaborarmos o questionário e introduzirmos essas opções, pensamos na importância atual de se ter em mente que todo texto parte de um alguém, situado sócio-historicamente, e que muitos alguéns foram deixados às sombras ao longo de anos. Como professores cabe a nós reconfigurar o sistema para que todos sejam ouvidos como já discutimos antes, criando na sala um universo plural e aberto a diálogos. Para que esses critérios estejam conscientes é importante que haja a sua

discussão na graduação. Posto isso, ao serem questionados sobre a existência ou não de discussões sobre *suleamento* na faculdade, a resposta em comum foi não, o que ressalta a necessidade de que debates presentes hoje no âmbito da pesquisa em LA cheguem mais às universidades.

De igual maneira, quando perguntamos sobre as discussões sobre LA nas aulas da graduação, a resposta principal foi negativa. Ainda que alguns informantes demonstrassem ter uma pequena noção introdutória da LA, afirmavam que não tiveram um aprofundamento nessa questão. Desse modo, muitos dos debates que vêm sendo construídos pensando no ensino e que têm como objetivo transformar a sala da aula de língua estrangeira em um ambiente social, intercultural, ativo, parecem, pelas respostas, continuar afastados desse lugar essencial que é a universidade, quando pensamos no âmbito do *hispanismo*, como já discutido em trabalhos como de Márcia Paraquett (2014) e Antonio Ferreira Silva Júnior (2020).

Apesar da ausência das discussões, segundo os informantes, a escolha dos temas levados com a literatura apresenta, sobretudo, uma preocupação com o social e com debates críticos, o que em determinada medida se relaciona com as temáticas que estão presentes atualmente na LA, principalmente a partir da noção de *suleamento*. Independentemente da presença explícita ou não dessas linhas teóricas na graduação, esses informantes levavam para suas práticas as agendas abertas por tais linhas e propostas. Das 20 respostas, 16 expuseram que trabalharam com temas sociais, como desigualdade de gênero, identidades nacionais (algumas deram ênfase ao pertencimento latino-americano), racismo, gordofobia, feminismo, orientação sexual, além de outros temas ligados aos sentimentos.

Frente aos temas, novamente a minoria demonstra um enraizamento no gramatical. Quatro respostas apresentaram que os temas eram para trabalhar questões verbais e pronominais. Destas, uma também comentava que, com a literatura, trabalhou temas como família e festividades. Outra, que consideramos

pertencente ao apelo ao gramatical, não o trazia explícito, mas, parecia sugerir que o trabalho literário havia sido como pretexto, já que expunha que a escolha do tema da canção nunca era o mais importante: “Se considerar o tema como o que as canções tratam: esse não era o foco.” (Informante 12, período posterior ao 8º).

Com os dados, notamos que, por mais que haja professores de espanhol que ainda pensem a literatura como recurso gramatical - reflexo de uma tradição escolar e universitária que privilegia uma abordagem sistêmico-gramatical - uma maioria apresenta outra perspectiva, sugerindo novos caminhos para o ensino literário em sala de aula de ELE. Posto isto, também queríamos entender a maneira como esses temas eram desenvolvidos. Todos os entrevistados (100%) disseram propor perguntas de interpretação, 18 entrevistados (90%) fizeram debates, 13 (65%) possuíam uma proposta intertextual, do mesmo modo 13 (65%) também faziam exercícios gramaticais, 12 (60%) estimulavam a produção literária ou visual dos alunos e 9 (45%) também faziam exercícios de completar lacuna.

Os dados apresentam que há uma diversidade de abordagens, sendo a interpretação e o debate as principais propostas, o que podemos ler como caminhos para um desenvolvimento crítico a partir do texto literário. Nesse contexto, os exercícios gramaticais continuam mantendo sua forte presença, mas não sendo a perspectiva mais votada. Na mesma medida, 65%, atividades intertextuais estão presentes nas práticas dos informantes e, positivamente, mais da metade deles levou a literatura e incentivou a sua produção por parte dos alunos, o que podemos ler como um estímulo à autonomia, à expressão literária e artística desse aluno de espanhol, mostrando que aprender um idioma é mais do que saber se comunicar.

Até aqui as respostas sugerem um caminho diferente daquele averiguado por Santos (2015), os professores ou futuros professores investigados apresentam uma outra relação com a literatura na sala de aula. Com essa evidência queríamos identificar se esta era relacionada diretamente às discussões sobre

letramento literário e letramento crítico ao longo de sua formação. Doze informantes (60%) apresentaram que sim tiveram ou estão tendo discussões sobre tais letramentos nas disciplinas, principalmente na de Didática. Desses doze, a maioria sabia dar uma breve definição, ressaltando a questão da reflexão e da prática social que está envolvida nos letramentos, enquanto uma minoria dizia ter dificuldade para explicar o que entendia sobre isso. Ainda, outros dois informantes deram uma resposta mais detalhada sobre suas visões frente os letramentos, mas não afirmaram se discutiram ou não na faculdade.

Dos outros participantes, seis afirmaram não lembrar dessas discussões ou as consideraram muito breves, um ainda respondeu que tais debates deveriam estar na graduação, mas não confirmou se teve ou não. Em comum, todos esses informantes já estão em períodos posteriores ao 8º ou são formados e tinham alguma ideia do que seriam tais letramentos. Apesar da falta de reflexões estimuladas pelos docentes da universidade apontada por eles, ao analisar individualmente as suas respostas, vemos que 5 deles levaram a literatura para sala de aula muitas vezes e um levou algumas vezes, todos compartilham que a literatura deve estar sim nas aulas em uma prática sociocultural, negando-a como pretexto.

Deparamo-nos com o seguinte cenário: mesmo que o ensino de literatura não houvesse sido discutido ele estava fortemente na prática desses informantes. Por quê? Talvez por conta das orientações semanais desenvolvidas pelo CLAC-Espanhol em que os monitores trocam suas experiências, por interesse pessoal ou porque a literatura esteja ganhando força nos últimos anos. Por agora, ainda não sabemos responder essa pergunta. Porém, junto a isso, há um outro movimento que é, sim, a discussão de letramento literário e crítico na graduação, já que 14 respostas afirmaram ter pensado sobre eles em alguma disciplina, sobretudo as de Didática. Desse modo, decidimos analisar as ementas atuais de Didática de Espanhol I e II da UFRJ e verificamos que tais letramentos fazem parte das discussões.

As ementas que conseguimos correspondem às versões atualizadas das disciplinas, logo, não há como confirmarmos que todos os informantes quando fizeram ditas matérias, experimentaram as específicas ementas, tampouco que a ementa se materialize na prática sempre. Porém, tomando-as como base, podemos interpretar que há um reflexo das discussões sobre literatura em sala de aula e a prática desses graduandos quando em atividade em um projeto como o CLAC. Nas ementas, percebemos os temas: *O trabalho com o texto literário em sala de aula de Espanhol/LE* e *Relações entre gêneros literários e não-literários no ensino de Espanhol/LE*. Este feito é muito importante e essencial, visto que, segundo Costa Júnior e Pinheiro-Mariz (2020), os debates de como propor a literatura na sala de aula de ensino superior costumam ser escassos. Ainda, reforça a sua discussão e ressalta que para que o texto literário esteja nas aulas de espanhol como língua estrangeira na escola é imprescindível que este seja discutido ao longo do processo de formação do professor.

Nessas mesmas ementas, também lemos outros temas que certamente contribuíram e contribuem para o desenvolvimento da noção de interculturalidade e da valorização da América Latina por parte desses informantes e de outros futuros professores. Vimos antes com suas respostas que negavam a presença de reflexões sobre *suleamento* e LA no âmbito do *hispanismo*, no entanto, em suas práticas e na escrita de suas respostas apresentavam ter um cuidado com temas dessas agendas e com pensamentos que se alinhavam ao que a LA nos propõe na atualidade. Com as ementas, percebemos que há a experiência com essas pautas, ainda que estas não sejam nomeadas como LA. E se fossem, quão mais contribuiriam a esses professores? Quão mais se poderia explorar?

O caminho para que seja construída uma relação da literatura e professores de espanhol, através da qual exista uma prática social, crítica, estética, intercultural e, de preferência, *suleada*, está na promoção de trocas sobre esse tema na sala do ensino superior. Também, está no incentivo a pesquisas sobre o tema, como esta.

Os futuros professores precisam conhecer como propor atividades literárias, questionar a literatura que introduzem em sala e como o fazem. Por último, quando perguntados se o questionário lhes havia possibilitado refletir sobre sua relação com a literatura, todos disseram que sim e defenderam que a importância de ter esses momentos para pensar suas práticas com consciência, já que, por vezes, algumas decisões são mais intuitivas. Ainda, outros mostraram que o questionário reafirmou o que acreditavam estimulando ainda mais o trabalho literário.

Concluindo

“A literatura, como direito, prática social e expressão artística, está chegando à sala de aula de espanhol como língua estrangeira.” Parece ser essa a mensagem que traduzimos após esse recorte estrito com 20 professores em formação ou recém-formados da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Se por muito tempo, a literatura foi usada a mero pretexto e era apenas aquela produzida por autores canônicos em gêneros mais valorizados, o retrato que fizemos neste trabalho indica que há uma transformação acontecendo, afinal 85% dos participantes afirmaram ter feito atividades com a literatura algumas ou muitas vezes. Além disso, notamos que essa mudança parte da sala de aula da graduação para sala de aula de escolas e cursos. Isto significa que para que o desenvolvimento literário, a partir do letramento, componha o dia a dia de professores de espanhol é necessário, sobretudo, que este seja incentivado e ensinado desde a formação.

Este artigo desenha um cenário em que professores em formação e recém-egressos se sentem mais motivados e engajados a desenvolver um ensino com a literatura, que seja crítico, intertextual e intercultural, mesmo que alguns ainda possam estar presos a questões gramaticais. Inclusive mostra que esse cenário parece estar ligado às questões que são estudadas durante a graduação, em específico nas disciplinas de Didática de Espanhol, já que 60% mostrava um conhecimento sobre os letramentos e

70% afirmava ter discutido sobre isso na disciplina. Vemos que esse ambiente se mostra mais aberto e incentivador na valorização do trabalho com a literatura e sua ligação com a língua, logo com o ensino de línguas.

Ainda questionamos: a disciplina de Didática é ao final do curso de Letras: Português-Espanhol e é nela que a discussão sobre literatura na sala de aula é mais desenvolvida. Assim, perguntamos: Por que não promover essa reflexão desde as disciplinas de Literaturas Hispanoamericanas, de Literaturas Espanholas? Ou desde as muitas disciplinas de Espanhol? Seria interessante para que o graduando fosse construindo aos poucos maior autonomia para propor a literatura em sua prática, não sendo apenas ao fim do curso. De todo modo, sabemos que essa aproximação dos professores com a literatura já está em curso e é incentivada na graduação, o que pode servir de estímulo a outras instituições e práticas pedagógicas.

A literatura como introduzimos é um direito que, nesse cenário, está sendo mantido e nutrido. Pensar em literatura é pensar nos sujeitos que a fazem, portanto, de igual maneira, a forma de seu trabalho e a escolha dos textos que serão explorados são importantes. Isto conduz-nos às nossas inquietações que eram se as reflexões pensadas pela LA contemporânea para o ensino de línguas chegavam ou não à graduação em espanhol da UFRJ. Ainda que não sob este nome, as discussões parecem estar ganhando espaço também nesse ambiente e trazendo frutos, como vimos ao longo desta pesquisa.

Por fim, entendemos que ensinar-aprender línguas é um processo de abertura aos Outros e a si mesmo, que deve e pode ser potencializado pela sensibilidade e criticidade que a literatura traz. Mais do que a mera pretensão de “dominar um idioma”, que sugeriria o arraigo ao gramatical, a tônica é dada pelo “experenciar um idioma”, conhecendo suas diferentes manifestações e expressões. A literatura é uma das maneiras pelas quais somos convocados a essa experiência e cabe a nós o atrevimento a responder ao seu chamado.

Referências

APPADURAI, Arjun. **La modernidad desbordada**. Dimensiones culturales de la globalización. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/São Paulo: Duas Cidades, 2011. p. 171-193.

COSSON, R. **Letramento Literário: Teoria e Prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

COSTA JUNIOR, J.V.L.; PINHEIRO-MARIZ, J. Pensando o ensino de literaturas de língua espanhola na educação superior. **Revista Terceira Margem**, v. 24, n. 44, p. 204-222, 2020.

DUBOC, A.P. Letramento crítico nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N.H.; MACIEL, R.F. (orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 195-207.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Org. Liv Sovák. Trad. Adelaide La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

KLEIMAN, A. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente - Festschrift** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

MATOS, D.C.V.S. O professor de espanhol como agente intercultural e as articulações necessárias na elaboração de materiais didáticos. In: MATOS, D.; PARAQUETT, M. (org.). **Interculturalidade e identidades: formação de professores de espanhol**. Salvador: Edufba, 2018. p. 17-34.

MATOS, D.C.V.S.; SILVA JÚNIOR, A.C. Linguística Aplicada e o SUEar: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. **Revista Interdisciplinar Sulear**, ano 2, p. 101-116, 2019.

MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PARAQUETT, M. A língua espanhola e a linguística Aplicada no Brasil. **Revista Abehache**. São Paulo: ABH, v. 1, n. 2, p. 225-239, 2012.

SANTORO, E. **Da indissociabilidade entre o ensino de língua e de literatura**: uma proposta para o ensino do italiano como língua estrangeira. 355 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SANTOS, A. C. A literatura no ensino de línguas estrangeiras. **Revistas Línguas & Ensino**, Rio de Janeiro: Faculdade de Letras UFRJ, v. 1, p. 40-58, 2015.

SEGABINAZI, D. M. **Educação literária e a formação docente**: encontros e desencontros do ensino de literatura na escola e na Universidade do Século XXI. 2011. 342 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

SILVA JÚNIOR, A.F. Relações e avanços entre a Linguística Aplicada e o hispanismo no Brasil. **Revista Raído**, Mato Grosso do Sul: Dourados, v. 14, n. 36, p. 310-333, 2020.

Capítulo 10

BNC-FORMAÇÃO: NOVOS DESAFIOS PARA O DOCENTE DE LÍNGUA ESPANHOLA

Rachel Ribeiro Couto Rodrigues

Introdução

Como professora de Língua Espanhola no ensino fundamental e médio, mantenho-me atenta às questões referentes à Educação, principalmente, naquelas que tratam sobre o ensino de língua espanhola.

Durante o curso de graduação e licenciatura, o tema formação de professores sempre esteve presente nas reflexões dos docentes e alunos a partir das leituras teóricas, da visão projetada pelo MEC através das campanhas televisivas e dos debates que essas leituras geraram. Esses debates despertaram reflexões inquietantes sobre a ideia de um professor realizado com a sua prática que defino como um professor reflexivo, conhecedor de si-próprio, dos seus alunos, de sua própria prática, aquele que estaria de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso porque teria participado ativamente de sua elaboração, estaria satisfeito com as instalações fornecidas pela Instituição onde atua, com os planos de carreira, com os salários oferecidos e com o prestígio profissional.

Com base nos questionamentos mencionados, dei continuidade às reflexões sobre formação de professores no curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Ensino de Línguas Estrangeiras no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) com o tema: “Política de expansão universitária: Perspectivas docentes e o discurso do Ministério da Educação (MEC).” O principal objetivo dessa pesquisa foi

encontrar informações que corroborassem ou não com a visão que o MEC projetava do professor realizado com o seu trabalho e com as instalações fornecidas pela Universidade e apreciar os problemas originados pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)¹, na formação inicial, através da análise do Projeto Pedagógico do Curso de Letras (Português-Espanhol), dos relatórios sobre o andamento do REUNI e dos relatos dos professores formadores.

Através da observação do *corpus*, cheguei à conclusão de que a visão que o MEC projetava do professor realizado com a sua prática não condizia com a visão dos dois professores formadores participantes de meu estudo, pois os docentes demonstraram não estarem de acordo com o PPC do curso de Letras porque o mesmo já havia sido elaborado ao ingressarem na IFES e necessitava de uma reestruturação. Ademais de trazer um caráter de obrigatoriedade no cumprimento do prescrito o que dificulta o trabalho do docente, pois cada professor tem o seu perfil e com a ementa ele não tem a possibilidade de fugir porque a montagem não pode mudar completamente. Ou seja, o trabalho docente acaba sendo padronizado pela ementa do curso. Além de demonstrarem uma total indignação com relação à infraestrutura da IFES analisada.

A ideia deste artigo surgiu a partir da minha prática docente e dos debates e leituras do curso de Linguística Aplicada e os estudos hispânicos da UFRJ, ministrado pelo Prof. Doutor Antonio Ferreira da Silva Júnior, que me levaram a questionar o teor da Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para

¹ A expansão da educação superior conta com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, é uma das ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em reconhecimento ao papel estratégico das universidades federais para o desenvolvimento econômico e social que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior.

a Educação Básica, também conhecida como Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica, doravante BNC-Formação (BRASIL, 2019). Essa resolução pressupõe uma formação pragmática e padronizada pautada na pedagogia das competências e comprometida com os interesses mercantilistas, debate que será abordado em trabalhos futuros.

Tive a oportunidade de ampliar os meus questionamentos e dar continuidade a minha pesquisa com os debates que ocorreram na live BNC de formação de professores: (des)caminhos da formação docente².

Com esta proposta das diretrizes de formação dos professores voltadas a pensar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que determina o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os discentes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, teremos um docente orientado/limitado a trabalhar com as competências e com as habilidades específicas da BNCC. Com isso, percebemos o abandono do foco em temas integradores relevantes para a compreensão e transformação do mundo em que vivemos.

Tendo em vista o exposto anteriormente, pretendo analisar brevemente a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 com o objetivo de investigar os impactos de uma proposta neoliberal de maior controle sobre o trabalho docente e analisar como a BNC-Formação (BRASIL, 2019) aborda a formação dos professores, no tocante a BNCC a fim de comprovar uma possível formação unificada.

A reflexão que se segue situa-se nos fundamentos teóricos Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006) com foco nos estudos sobre políticas linguísticas de ensino e de formação de professores

² PICCININI, Cláudia L., REIS; G.R.F. da S. Live. BNC de formação de professores: (des)caminhos da formação docente. Publicada pelo canal **Educação & Submissão**, 2020. Disponível em: <https://fb.watch/1Kl8nzNkGa/> Acesso em: 01 novembro 2020.

com base nos estudos de Bohn (2000), Silva Júnior e Eres Fernandes, (2019), entre outros. E sobre Educação Linguística levando em consideração os estudos de Cavalcanti (2013), Zolin-Vesz (2016), entre outros.

BNC-Formação e os discursos sobre políticas linguísticas de ensino e de formação de professores

No tocante à política linguística de ensino de línguas, considero de extrema importância a compreensão de Bohn (2000) sobre a importância da Universidade nesse processo, na formação dos recursos humanos, na elaboração e execução de projetos de pesquisa sobre ensino e aprendizagem de LEs. E continua ressaltando que os profissionais da educação devem colaborar no planejamento, na elaboração e na implementação de uma política de ensino. O pensamento de Bohn dialoga com os de Silva Júnior e Eres Fernandes (2019) no que se refere à importância da participação do professor de LE nas decisões sobre os rumos do ensino de línguas.

Outro questionamento relevante para o presente trabalho abordado por Bohn (2000) e por Silva Júnior e Eres Fernandes, (2019), com relação às políticas linguísticas, refere-se à difícil tarefa dos educadores de priorizar os aspectos e os valores educacionais sobre o treinamento e a prontidão para a produção, atividades presentes nos documentos oficiais e que direcionam o trabalho docente, como observado na BNCC. Visto que a educação normalmente esteve associada ao processo produtivo, fato que também pode-se perceber na BNC-Formação (BRASIL, 2019).

No tocante ao retrocesso, a BNC-Formação (BRASIL, 2019) tem por objetivo adequar a formação de professores à BNCC. De acordo com o documento “[...] a BNCC deverá ser, daqui em diante, uma referência para a formação inicial e continuada dos professores.” BNC-Formação (BRASIL, 2019). Sendo assim, o professor formado a partir dessa perspectiva deve ser capaz de

trabalhar com a BNCC, com as competências e com as habilidades específicas propostas por esse documento.

Parágrafo único. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação **têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC)**, instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018. Art. 2º A formação docente **pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas** na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. (BNC-Formação BRASIL, 2019, **negrito meu**)

De acordo com Silva Júnior e Eres Fernandes (2019), nota-se na BNCC um retrocesso ao retomar uma visão de formar para o trabalho e da língua para fins de mera comunicação.

O retorno a um modelo de formação por competências reduz o conhecimento a esquemas e modelos pré-definidos delimitando assim o trabalho docente. Esse modelo evidencia um retrocesso em relação às pesquisas educacionais, com currículo e com a formação de professores. Os professores de línguas não podem ser meros executores das políticas (BOHN, 2000), mas devem ser sujeitos agentes e colaboradores na elaboração das políticas linguísticas. Sobre a falta de envolvimento político da grande maioria dos docentes, Bohn (2000) opina que

[...] o envolvimento político é penoso para a grande maioria dos professores e não é fácil desenvolver uma vontade coletiva na direção de objetivos educacionais. Os profissionais e as próprias associações de professores de línguas estrangeiras estão emaranhados e dominados pelo poder econômico e muitos deixaram se envolver pela magia da globalização (BOHN, 2000, p.132)

Com relação às políticas linguísticas, todo o cidadão tem o direito e o dever de intervir, opinar, propor e atuar diretamente nas propostas de sua cidade, região e país (SILVA JÚNIOR; ERES FERNANDES, 2019). Sendo assim, cabe ao professor posicionar-se criticamente sobre as condições a que se encontra submetido o ensino de língua estrangeira na escola brasileira.

Rocha (2018) afirma que uma conduta de militância política faz-se necessária com o objetivo de cobrar de uma autoridade pública a responsabilidade de viabilizar um trabalho de ensino de língua estrangeira na escola.

Outro retrocesso presente na BNCC que impacta diretamente na BNC-Formação (BRASIL, 2019), uma vez que esse último documento necessita ser analisado em entendimento com a BNCC, é a alteração no nome do componente de língua estrangeira moderna. Conforme aponta Szundy (2019), o componente passou a ser nomeado simplesmente de língua inglesa. Inclusive, menciona que por questões geopolíticas esta língua já era privilegiada no Ensino Básico, mas que agora se torna obrigatória. Essa imposição evidencia um caráter colonialista e mercantilista, impedindo que a comunidade escolar possa escolher a língua estrangeira que mais atenda às necessidades de sua região. A mudança mencionada traz consequências que comprometem a formação de professores de línguas estrangeiras e ignora a formação em contextos de fronteira.

BNC-Formação e os retrocessos no ensino de línguas

Em relação à educação linguística, toma-se como base a autora Cavalcanti (2013), que defende uma visão de educação linguística ampliada na qual enfatiza a formação de um professor posicionado, responsável, cidadão, ético, leitor crítico, com sensibilidade à diversidade e pluralidade cultural, social e linguística, sintonizado com o seu tempo. Sendo assim, considera que um professor de línguas deve aprender com as novas gerações, estar pronto para a observação constante do que acontece ao seu redor.

Pensando na proposta de Cavalcanti (2013) e na defendida pela BNC-Formação (BRASIL, 2019), sendo que esse último documento precisa ser pensado criticamente em diálogo com a BNCC, percebe-se que a adotada pelo documento é limitada, unificada e monolíngue, contrariando o que Cavalcanti (2013) defende com relação à formação do professor. Uma vez que propõe um conteúdo mínimo que seja igual em todo o território nacional não levando em consideração a diversidade cultural existente no país.

Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza. (BRASIL, 2018)

Para Cavalcante (2013), ensinar línguas seria a capacidade de lidar com a diversidade linguística, com os contatos linguísticos, com a comparação entre línguas, com a alternância de códigos, com o pluralismo etc. Nesse contexto, a autora propõe o abandono do monolingüismo, ou seja, mais de uma língua conviveria no ambiente. Pensando na proposta de Cavalcanti (2013) e no proposto pela BNCC, percebe-se uma narrativa monolíngue que privilegia o ensino de inglês, indo em contra ao que Cavalcanti (2013) defende.

O que estou propondo aqui é sair da zona de conforto do monolingüismo, ou seja, de um cenário naturalizado como monolíngue [...]. Insisto no plural quando me refiro às línguas não prestigiadas (não valorizadas/não reconhecidas) porque tenho em mente línguas portuguesas étnicas, surdas, de imigrantes com ascendência diversas [...] (CAVALCANTI, 2013, pág. 216)

Zolin-Vesz (2016), ao comparar o paradigma monolíngue, afirma que no mundo contemporâneo não cabe mais fixar fronteiras entre as línguas e propõe o ensino de línguas baseado na pedagogia translíngue. Essa pedagogia proporciona a construção de uma sala de aula pautada na equidade entre os alunos, na qual todos possuem oportunidades iguais para participar. Ou seja, a pedagogia translíngue busca um ensino de línguas sob o amparo da heterogeneidade, da fluidez, do objetivo pela construção de sentidos. Em vez de “a resposta correta” e “a voz singular”, múltiplas vozes, múltiplas línguas são convocadas para que o aluno desenvolva sua consciência multilíngue e, conseqüentemente, a tolerância à diversidade linguística.

Pensando na proposta de Zolin-Vesz (2016) e na defendida pela resolução de formação que tem como base a BNCC, percebe-se uma contradição no documento ao afirmar que “Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural [...]” (BRASIL, 2018), entretanto, o ensino defendido pela resolução é o monolíngue no qual não se considera o ensino baseado na multiplicidade de línguas.

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas. (BRASIL, 2018, p. 241). **(negrito meu)**

Tendo em vista a breve revisão de trabalhos apresentados aqui nesta reflexão, concluo que a BNC-Formação (BRASIL, 2019) é problemática e existe a necessidade de estudos sobre o seu impacto na formação dos professores formadores. Pode-se destacar que as diretrizes de formação estão voltadas a pensar a BNCC. Ou seja, o professor formado a partir dessa perspectiva é um docente que precisa saber trabalhar com a BNCC, com as competências e habilidades específicas propostas por ela. Sendo assim, tem-se um ensino padronizado como mencionado anteriormente.

Considerações finais

A partir das reflexões levantadas, percebe-se que a proposta do documento sugere que os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse documento normativo que determina o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os discentes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, identifica-se uma visão unificada e monolíngue para a política linguística do país, uma vez que oferta somente a língua inglesa como língua franca e propõe um conteúdo mínimo que seja igual em todo o território nacional, não considerando a diversidade cultural existente no Brasil. Ou seja, não contempla as outras línguas estrangeiras como o espanhol, italiano, francês etc.

A partir das reflexões levantadas, concluo que a BNC-Formação (BRASIL, 2019) é problemática e existe a necessidade de estudos sobre o seu impacto na formação dos professores formadores. Identifica-se uma visão unificada e monolíngue para a política linguística do país. Contrariando a realidade de muitos brasileiros que vivenciam zonas de contato entre línguas. A BNCC não menciona a importância da aprendizagem de outras LE para o aprendiz contemporâneo, como se somente se pudesse acessar o mundo globalizado e plural pelo prisma do inglês. O citado

agenciamento crítico do sujeito pode ser feito em muitas outras línguas, principalmente, em um país multilíngue como o Brasil.

Um dos maiores retrocessos que posso apontar na BNC-Formação (BRASIL, 2019) é a presença de um princípio unificador dos cursos de Licenciatura no país. O professor formado a partir dessa perspectiva deve ser capaz de trabalhar com a BNCC, com as competências e habilidades específicas propostas pelo documento. Ou seja, a BNCC será a orientadora da formação de professores se baseando no modelo neoliberal no qual o foco está na formação pragmática e padronizada pautada na pedagogia das competências e comprometida com os interesses mercantilistas.

Nesse contexto, é de vital importância o debate sobre as mudanças que afetarão os cursos e os professores, visto que o conhecimento aprofundado da política educacional por parte do docente e de como ela deve chegar à escola é fundamental.

Referências

BOHN, H.I. Os aspectos 'políticos' de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras. **Linguagem & Ensino**, Vol. 3, No. 1, p. 117-138, 2000.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. SEB/MEC, Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 02 set. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf> Acesso em: 17 set. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e

para a formação continuada. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>> Acesso em: 17 set. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 17 set. 2020.

CAVALCANTI, M.C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente - Festschrift** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 211-226.

DUBOC, A.P. Letramento crítico nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N.H.; MACIEL, R.F. (orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 195-207.

ERES FERNÁNDEZ. Políticas públicas para la (no) enseñanza de español en Brasil. In: MIRANDA, C. (org.). **La lengua española en Brasil**. Enseñanza, formación de profesores y resistencia. Brasília: Consejería de Educación de la Embajada de España, 2018. p. 9-18.

KLEIMAN, A. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente - Festschrift** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

MATOS, D.C.V.S. O professor de espanhol como agente intercultural e as articulações necessárias na elaboração de materiais didáticos. In: MATOS, D.; PARAQUETT, M. (org.). **Interculturalidade e identidades: formação de professores de espanhol**. Salvador: Edufba, 2018. p. 17-34.

MATOS, D.C.V.S.; SILVA JÚNIOR, A.C. Linguística Aplicada e o SUEar: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. **Revista Interdisciplinar Sulear**, p. 101-116, ano 2, 2019.

PICCININI, Cláudia L., REIS; G.R.F. da S. Live. BNC de formação de professores: (des)caminhos da formação docente. Publicada pelo canal **Educação & Submissão**, 2020. Disponível em: <https://fb.watch/1Kl8nzNkGa/> Acesso em: 01 de novembro de 2020.

ROCHA, D. Discurso e ensino de língua estrangeira no Brasil: invenção de dispositivos micropolíticos potencializadores. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, v.57, p.53-71, 2018.

SILVA JÚNIOR, A.F.; ERES FERNÁNDEZ, G. Ausência da língua espanhola na Base Nacional Comum Curricular: Quais implicações esperar? In: GERHARDT, A.F.L.M.; AMORIM, M. A. (orgs.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas, SP: Pontes, 2019. p. 181-208.

SZUNDY, P. T. C. A Base Nacional Comum Curricular e a lógica neoliberal: que língua(gens) são (des)legitimadas? In: GERHARDT, A.F.L.M.; AMORIM, M. A. (orgs.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas, SP: Pontes, 2019. p. 121-151.

ZOLIN-VEZ, F. Por uma pedagogia translíngua para o ensino de línguas. In: JESUS, D. M; CARBONIERI, D. (org.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas: Pontes, 2016. p. 143-155.

Capítulo 11

REFLEXÕES E ANÁLISE SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS: PORTUGUÊS-ESPANHOL DO IFSP

Leandro Gomes Dias Bolivar

Introdução

Em dezembro de 2019, funcionários oficiais do governo da República Popular da China identificaram, em Wuhan, quatro casos de uma pneumonia extremamente severa. Em pouco tempo, diversos fatos semelhantes foram reportados e dentro de semanas uma epidemia tomou conta da cidade (BENJAMIN, 2020). Descobriu-se, então, o novo coronavírus SARS-CoV-2, agente causador da Covid-19. Rapidamente, esse vírus se espalhou pelo mundo, ocasionando esse cenário pandêmico. Para evitar a propagação dessa enfermidade, como é sabido, normas de afastamento social foram implementadas. Essa situação afetou a rotina de muitos indivíduos, inclusive a de professores e estudantes, e ressignificou o modelo educacional, visto que as aulas passaram a ocorrer emergencialmente de modo remoto, virtual.

Considerando esse cenário, observamos que a tecnologia vai adquirindo novas proporções e inevitavelmente se torna difícil ignorá-la no meio economicamente ativo em que estamos inseridos. Antes, com a ausência de meios tecnológicos, o conhecimento se propagava de forma vagarosa; à nossa disposição (SEDREZ; LOPES JR.; VETROMILLE-CASTRO, 2020, p.44), os saberes se propagam de modo veloz e geram inúmeras transformações, o que nos leva a refletir sobre a necessidade de formar professores que

estejam aptos não só a lidar com esses variados recursos como também a compreendê-los como prática social.

Diante disso, acreditamos que boa parte dos professores de língua espanhola tenham possíveis lacunas em sua formação profissional, já que, muitas vezes sem ter tido contato com os múltiplos saberes tecnológicos voltados ao ensino e à aprendizagem de línguas (PRENSKY, 2001), vão para o espaço escolar dar aulas para estudantes vistos, no cenário atual, como nativos digitais. Portanto, é necessário propor uma reflexão sobre a necessidade de diálogos sobre práticas pedagógicas mais condizentes com a modernidade nos Cursos de Letras: Português-Espanhol a fim de formar professores que se preocupem com a elaboração de aulas dinâmicas e favoráveis à protagonização dos estudantes de língua espanhola.

Embora já vivêssemos numa era altamente tecnológica, à medida que a sociedade passa por transformações, a tecnologia, compreendida como linguagem (BAKHTIN, 1988), vai adquirindo novas proporções e inevitavelmente se torna difícil ignorá-la no meio economicamente ativo e pandêmico a que estamos submetidos. Como consequência, ampliaram-se ainda mais espaços de discussões sobre o papel das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) para a continuidade e a manutenção da educação básica e das relações sociais, profissionais e cívicas numa sociedade contemporânea (SCHEIFER; REGO, 2020).

Encontramos hoje uma situação crítica cuja parcela dos educadores que foram formados analogicamente, considerados como imigrantes digitais (PRENSKY, 2001), estão buscando de modo veloz, sem ou com pouco planejamento, atuais mecanismos de aprendizagem para se manter ativos em seus empregos e atender a um problema escolar e social. Trata-se de um momento de ressignificação de como e para que se ensina. Essa circunstância nos leva a um processo de desaprendizagem (FABRÍCIO, 2006), pois é preciso refinar o processo de conhecer, desfamiliarizar-se dos sentidos já presentes nessa aquisição e modificar a experiência na qual estamos inseridos.

A partir disso, na tentativa de minimizar impactos relacionados ao ensino e à aprendizagem do Espanhol como Língua Estrangeira (ELE)¹, adotamos como objeto de estudo, para este artigo, uma investigação sobre a presença de disciplinas que criam diálogos referentes às ferramentas tecnológicas no Curso de Licenciatura em Letras: Português-Espanhol do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), antigo Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo (CEFET-SP). Com o surgimento da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, o Centro passa a ser nomeado IFSP e ocorre a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), sistema federal de ensino vinculado ao Ministério da Educação (BRASIL, 2008).

Para essa investigação, analisamos o Projeto Pedagógico desse Instituto no que tange ao uso e à integração das TDICs na elaboração do Curso, ofertado no Campus Avaré, desde o primeiro semestre de 2017. Decidimos analisar a preparação dessa Instituição de Ensino, uma vez que o curso superior, em questão, além de estimular o desenvolvimento de soluções tecnológicas articuladas ao mundo do trabalho e aos mais diversos setores da sociedade brasileira, preza pela ampliação e diversificação da educação tecnológica no país (*Ibid.*).

Reflexões sobre a formação do professor num contexto pandêmico

Silva Júnior e Santos (2016, p.10) apontam que “refletir sobre a prática docente é pensar sobre o lugar em que transita a educação e sobre o espaço que a formação de professores ocupa na sociedade”. A partir desse apontamento, acreditamos ser bastante significativo realizar algumas reflexões sobre o contexto

¹ Por pensarmos no ensino de espanhol voltado ao contexto escolar que toma como base a língua materna, adotamos esse conceito ancorados nos pressupostos teóricos de Santos Gargallo e Lobato (2004). Não faz parte do nosso objetivo de estudos aprofundar as discussões em torno das variadas nomenclaturas sobre o espanhol. De qualquer forma, é válido ressaltar que nosso *corpus* de análise, o Projeto Pedagógico do IFSP, também adota essa nomenclatura.

pandêmico, a que está submetida a educação, e a formação do professor de espanhol numa sociedade que passou a depender de inúmeros recursos digitais para continuar em movimento, o que faz da tecnologia hoje um elemento indispensável.

Embora tenham sido inúmeras as consequências sociais da Covid-19, destacamos aqui o papel das múltiplas ferramentas digitais para a continuidade e a manutenção do ensino básico, principalmente, para o ensino do espanhol mediado por tecnologia, cujo significado, para nós, está atrelado a um “conjunto de conhecimento e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade” (KENSKI, 2013, p.18).

Por conta disso, ao considerarmos que o espanhol possui uma função social, política, econômica e cultural, propomos um diálogo pragmático entre o uso de equipamentos tecnológicos e o ensino e aprendizagem dessa língua moderna, globalizada, multicultural (SÁNCHEZ LOBATO; SANTOS GARGALLO, 2016). Podemos considerá-la assim, como um meio potencializador para ampliar o acesso à educação transformadora de qualidade, uma vez que sua pré-condição de existência permeia “uma relação equilibrada e mutuamente potenciadora entre a competência global e a legitimidade local, que constituem os dois atributos de uma política contra-hegemônica de direitos humanos no nosso tempo” (SANTOS, 1997, p.112).

Evidenciando essa linha pensamento, acreditamos que ser professor não significa apenas mediar o conhecimento, significa pensar em sua prática pedagógica e ampliar os espaços de diálogos em sala de aula. Para ser esse professor questionador e reflexivo, é preciso “estar aberto a novas ideias e estratégias, é refletir e avaliar constantemente seu desempenho pedagógico, a fim de aperfeiçoar sua prática” (SILVA JÚNIOR; SANTOS; ROCHA 2016, p.21). Dessa forma, em meio ao cenário pandêmico a que estamos submetidos, torna-se fundamental ressignificar a forma de lidarmos com a tecnologia.

O momento histórico, pelo qual estamos passando, evidencia que manusear os recursos tecnológicos requer um pensamento crítico sobre como integrá-los à prática pedagógica e para que utilizá-los. Concordamos com Fabrício (2006) que a desaprendizagem é eficientemente um meio viável para explorarmos conhecimentos, visto que é preciso remodelar o processo de conhecer, desfamiliarizar-se dos sentidos já fixados na aquisição de saberes, incluindo o ensino e a aprendizagem de espanhol, e compreender as experiências sociais do mundo moderno.

De modo que possamos compreender a natureza desse pensamento, é válido destacar que, de acordo com Cunha (2010), aprender significa adquirir conhecimento. O autor indica que a palavra vem do latim *apprehendēre*, que possui o significado de apanhar, o que nos remete a ideia de colher, recolher um determinado conhecimento, seja ele empírico ou epistemológico. Nesse contexto, partindo do pressuposto, então, de que a desaprendizagem esteja relacionada não só ao ato deixar de se apropriar de algum saber já fixado, como também ao ato de refinar e ressignificar esse conhecimento preestabelecido, consideramos ser essencial uma remodelagem daquilo que consideráramos outrora como um saber científico pronto e acabado em si mesmo.

Segundo Fabrício (2006), é preciso refinar o processo de conhecer, desfamiliarizar-se dos sentidos já presentes nessa aquisição e modificar a experiência na qual estamos inseridos. Talvez, a tentativa de afastar-se do objeto de aprendizagem seria uma boa estratégia para ter um olhar mais crítico e ressignificativo, já que possivelmente, por meio desse distanciamento, estaríamos observando esse saber de outro ângulo, sob outra perspectiva, o que ampliaria nosso horizonte para uma remodelagem do que se vem ensinado na educação básica. Se no passado, como professores de língua estrangeira, pensávamos que ensinar uma língua era praticamente imitar acentos estrangeiros, memorizar e repetir estruturas (MOITA LOPES, 2009), atualmente observamos que o contexto

sociocultural da língua e de todos os envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem precisa estar aberto a diálogos sobre “ações mais ativas de ensino, ou seja, ações que levam o aluno à indagação de questões conceituais e formais, bem como sobre a importância do estudo da Língua nas esferas social e cultural (ALMEIDA; CANTO; DUARTE, 2020, p.75).

Para Moran Costas (2013, p.207), “os recursos tecnológicos trazem para a escola a possibilidade de integrar os valores fundamentais, a visão de cidadão e mundo que queremos construir, as metodologias mais ativas, centradas no aluno com a flexibilidade, mobilidade e ubiquidade do digital”. Sendo assim, quando e se esse profissional da educação egressa da universidade sem ter compartilhado espaços de discussões acerca da tecnologia voltada ao ensino de línguas e seu contexto social, ocorre um certo descompasso entre o processo formativo universitário e o que ocorre no espaço escolar, dado que “a Educação, de modo geral, e a aprendizagem de línguas, de modo específico, passaram a ser influenciados e a influenciarem os desenvolvimento tecnológico” (SEDREZ; LOPES JR.; VETROMILLE-CASTRO, 2020, p.53). Há probabilidades, então, de que esse professor saia da faculdade possivelmente com desvantagens e brechas² em seu processo de construção para atuar no mundo do trabalho contemporâneo.

Sobre essa formação associada a saberes tecnológicos e à integração de recursos digitais no ramo da educação moderna, estamos levando em conta “as demandas sociais, econômica, políticas e científicas do século 21” (ROBALINO CAMPOS, 2005, p.8). Então, esse letramento digital envolve um processo desafiador não só para universidades que ofertam os cursos de

² Cabe aqui ênfase às reflexões de Duboc (2012) em sua Tese de Doutorado. Para a autora, brechas são entendidas como “oportunidades emergentes na prática pedagógica, momentos em que o docente oferece aos alunos aquilo que Jordão (2010) chama de “encontros com a diferença” com vistas a possibilitar a transformação dos sujeitos envolvidos naquelas práticas sociais diante da confrontação de saberes (DUBOC, 2012, p.94).

Letras, como também para as que ofertam as demais carreiras, dado que esse saber científico “requer mais do que apenas conhecer o funcionamento dos aparelhos, dos serviços e das redes digitais” (LEFFA et al., 2020, p.9).

Com a multiplicidade de ferramentas tecnológicas existentes, e as transformações sociais altamente velozes, essa discussão coloca em evidência a complexidade da aprendizagem no mundo moderno. Segundo Grinspun (2009, apud SILVA, 2019, p. 30), a “educação tecnológica deve promover a integração entre a tecnologia e o ser humano, principalmente no sentido de valorizar a educação na produção econômica e na formação integral.” Nesse cenário, emergem, por exemplo, inúmeros aplicativos que

como WhatsApp, Facebook, Instagram, dentre outros, os indivíduos podem engaja-se em conversas com áudio e vídeo com qualquer parte do mundo e sem estar em ambiente institucional, bastando ter acesso a uma das milhares de redes de internet sem fio disponíveis nas diversas cidades (SEDREZ; LOPES JR.; VETROMILLE-CASTGRO, 2020, pp.54-55).

Seguindo essa linha pensamento, é fundamental cada vez mais criarmos diálogos entre o universo acadêmico e nossa prática docente, dado que essas pesquisas sobre a formação do professor

buscam trazer e compreender as vozes do professor, geralmente subalternas, pois desvalorizadas e silenciadas, em relação a outros grupos que se cruzam nas discussões sobre educação. [...] São exatamente esses espaços e brechas construídos pelos sujeitos para exercerem agência os que possibilitam outro olhar, que desafie a representação negativa que se faz dos professores brasileiros e que nos obrigam a refletir sobre as formações oferecidas pela universidade (KLEIMAN; DE GRANDE, 2015, p.21).

Sob esse viés ideológico, concordamos que o estudo de línguas estrangeiras está associado ao fato de “engajar-se, a partir do outro, em cadeias enunciativas que nos convocam a termos

que negociar com o mundo que construímos [...], com valores e perspectivas que o sustentam e que fazem com que nos reconheçamos e sejamos reconhecidos como sujeitos” (SCHEIFER; REGO, 2020, p.109). Sendo assim, torna-se evidente que o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras precisam ser incluídos nesse debate sobre o processo de transformação impulsionado por discussões atuais à nossa época digital e à construção de identidades do professor de Letras.

Um olhar decolonial sobre a integração das TDICs na prática pedagógica

Concordamos com Santos (2011) quando defende que

desde a conquista e o começo do colonialismo moderno, há uma forma de injustiça que se funda e contamina as demais formas de injustiças que temos reconhecido na modernidade, já sejam a injustiça socioeconômica, a sexual ou racial, a histórica, a geracional, etc., se trata da injustiça cognitiva (SANTOS, 2011, p.16 tradução nossa).

A partir dessa pluralidade social, para a implementação de uma agenda de pesquisa pautada na decolonialidade sob o contexto tecnológico, a que estão submetidos os atores da comunidade escolar, em especial professores de línguas estrangeiras, é preciso refletir sobre a formação do profissional de Letras. Se somos vistos como sujeitos sócio-históricos (KLEIMAN, 2013), precisamos considerar todo o contexto, muitas vezes hegemônico, à que somos submetidos durante a graduação. De onde viemos? Para quem lecionamos? Como ensinar? Reflexões como essas nos levam a concordar com Kleiman (2013) quando afirma que carregamos, ao longo de nossas vivências, marcas históricas e sociais. Acreditamos, portanto, que a diversidade social de nossa existência não deveria estar desvinculada da prática docente.

É preciso reconhecer a multiplicidade de vozes locais no contexto escolar, já que, ao partimos de um ensino cujos saberes derivam do ambiente em que vivemos, estamos favorecendo o olhar do Sul e para o Sul, o que certamente contribui para o protagonismo regional e identitário de grupos comumente marginalizados historicamente. Segundo Castro Gómez (2000, apud KLEIMAN, 2013), a prática decolonial surge quando visibilizamos as novas formas de produção das diferenças num mundo altamente globalizado.

Em termos práticos, para haver um projeto de decolonialidade em nossa prática de ensino, é fundamental haver uma formação crítica e multicultural do profissional de línguas, visto que esse aprendizado refletirá em sua concepção de mundo e de linguagem. Conforme apontam Silva Júnior e Silva Matos (2019), ensinar também é um ato político, portanto, é relevante a utilização de materiais escolares e práticas de ensino que promovam uma verdadeira diversidade social com falas, visões e imagens de diferentes grupos étnicos. Afinal, é preciso se reconhecer como sujeito social. Se o estudante não se vê representado nos mais diversos materiais didáticos e nas diversas aulas de língua, é sinal de que estamos falhando como educadores, dado que estamos contribuindo para o apagamento identitário suleado.

Na nossa visão, seguindo esses princípios políticos e ideológicos, podemos inferir que esse perfil partilha da ideia de que o acesso a variados recursos digitais aplicados ao ensino e à aprendizagem de línguas deveria ser de todos e para todos – do Sul e para o Sul, da periferia e para a periferia (KLEIMAN, 2013). Nesse contexto, é válido ressaltar que ao adotarmos esse termo não estamos pensando em concepções geográficas, mas sim em noções de centro e periferia. Assim, concordamos com o pensamento de “a formação do professor usando pedagógicas-digitais privilegia as múltiplas interações entre os participantes na construção do saber e pode viabilizar a abordagem de formação

reflexiva e contextualizada permitindo ao formador conhecer e participar do dia do aluno” (SILVA, 2019, p.30).

Por uma questão histórica de lutas e resistências de classes sociais e raciais, é sabido por boa parte dos educadores e pesquisadores que muitos alunos da educação básica pública e gratuita pouco são incluídos num ambiente favorável ao ensino mediado por tecnologias. Segundo Gramsci (1991, apud SILVA JÚNIOR, 2016, p.48), “a formação do trabalhador não pode se desvincular da formação cidadã”. Logo, por meio da participação ativa e social de professores formados em instituições de ensino superior que provocam reflexões sobre o papel das TDICs, acreditamos ser possível amenizar essa problemática. Partindo dessa premissa, demandamos “um olhar brasileiro, um (re)pensar brasileiro, sobre problemas que afligem ambos os campos de pesquisa, tais como a questão da raça, da desigualdade, da educação etc.” (AMORIM, 2017, p. 17).

Defendemos que “uma educação pública depende, hoje, de uma mudança dos sistemas de ensino de modo a possibilitar o desenvolvimento de escolas diferentes. Em vez da homogeneização que caracterizou a história do século XX, impõe-se agora uma abertura à diferença” (NÓVOA, 2009, p.11). Essa abertura é essencial para que não haja a privação de contatos e a “incorporação de grupos marginalizados pela classe social, sexualidade, gênero, raça etc.” (MOITA LOPES, 2006 p.95).

Ao consideramos, então, esse diálogo entre a formação universitária do professor e o espaço escolar como ambiente agregador, não podemos deixar de evidenciar que os Institutos Federais têm sua origem

atrelada aos segmentos da sociedade com dificuldade de acesso à educação ou ao mundo do trabalho, muito menos dos cursos voltados para a educação profissional e tecnológica. Sua prática acadêmica institucional não pode seguir ou reproduzir a missão da universidade tradicional, porque sua construção e representação social é outra (SILVA JÚNIOR, 2016, p. 61).

Esse viés ideológico certamente reflete no espaço de formação dos estudantes de Licenciatura em Letras: Português-Espanhol do IFSP e sua atuação prática baseada no uso e na integração das ferramentas tecnológicas no ambiente de sala de aula. Por conta disso, essa ciência social fomenta naturalmente o cenário crítico e problematizador a que almejamos destacar em nossa investigação. Sobre essa criticidade, Pennycook (2006, p. 46) aponta que “se estamos preocupados com as óbvias e múltiplas iniquidades da sociedade e com o mundo em que vivemos [...]. Isso requer que rompamos com os modos de investigação que sejam associais, apolíticos e a-históricos.” A partir dessa visão sulevar, defendemos a universidade como um ambiente de aprendizagem multicultural, trans e interdisciplinar.

O Projeto Pedagógico no Curso de Licenciatura em Letras: Português-Espanhol do IFSP

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo tem como missão “consolidar uma práxis educativa que contribua para a inserção social, a formação integradora e a produção do conhecimento” (IFSP, 2020, p.9). Na busca de atender esse propósito, o Instituto, maior órgão da Rede Federal, conta com 37 câmpus em plena atividade. Criado em 1910 como Escola de Aprendizes e Artífices de São Paulo, há mais de 100 (cem) anos vem construindo e reconstruindo sua história na sociedade paulistana³. Apesar de centenária, somente a partir do ano 2000, quando se tornou o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), a instituição passou a ofertar de cursos de graduação. Em 29 de dezembro de 2008, por meio da Lei nº11.892, O CEFET-SP transformou-se no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP).

³ Para mais informações sobre o histórico do IFSP, acessar <https://avr.ifsp.edu.br/superiores/91-licenciatura-em-letras>.

Ofertado no 1º semestre de 2017, o Curso de Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola, na cidade paulista de Avaré, surge tanto por conta da carência nacional de profissionais da área quanto por “falta de opções de um ensino público gratuito e de qualidade na área de Letras e a necessidade da população de poder realizar estudos superiores sem ter que deixar a sua cidade de origem” (IFSP, 2020, p.15). A graduação, embora esteja funcionando de modo remoto por conta da pandemia de covid-19, era oferecida comumente de modo presencial no período noturno.

Os fragmentos do Projeto Pedagógico (PP) a seguir, aprovados pelos órgãos e pelas autoridades competentes em setembro de 2020, pertencem ao Curso de Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola do IFSP, Câmpus Avaré. Esses trechos compõem a segunda versão do PP aprovado oficialmente em dezembro de 2020⁴. Por se tratar de uma prévia de nossa pesquisa de doutorado, após a apresentação dos objetivos gerais, já que mostram amplamente todo o PP do Curso, privilegiamos uma análise inicial dos pontos do documento que se referem ao uso das tecnologias na formação docente.

Atendendo ao Parecer CES no 492/2001, que inclui as Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras, a licenciatura em questão tem como objetivo

- formar profissionais que exerçam de forma crítica, ética e humanística a sua atividade docente no âmbito da Educação Básica e em outros níveis de ensino;

⁴ A primeira versão do documento surgiu em 2016. Essa versão já considerava o uso das tecnologias na formação docente. De modo geral, a proposta de atualização foi realizada com intuito de ajustar a carga horária do Estágio Curricular Supervisionado e as atividades relacionadas à Prática como Componente Curricular. O documento está disponível em: <<http://www2.ifsp.edu.br/index.php/arquivos/category/646avare.html?download=17763%3ALicenciatura-em-letas>>. Acesso em: 05 dezembro 2020.

- promover a competência nas línguas portuguesa e espanhola, forma oral e escrita, em termos de sua estrutura, funcionamento, variedades linguísticas e sua multiculturalidade;
- graduar docentes que reflitam de forma crítica e analítica sobre as linguagens como fenômeno psicológico, histórico, social, cultural, político e ideológico, e também sobre temas e questões relativas aos conhecimentos literários;
- proporcionar espaços para que os futuros docentes se sintam aptos para fazer uso de novas tecnologias e para lidar, de forma crítica, com as linguagens multimodais;
- habilitar os licenciandos para criar oportunidades pedagógicas que propiciem o desenvolvimento da autonomia do aluno;
- levar os discentes a compreenderem sua formação como um processo contínuo, autônomo e permanente que seguirá ao longo do exercício da sua profissão.

Sobre o processo formativo do professor de Letras, observamos que o IFSP tem a preocupação de promover a construção de profissionais humanizados, críticos, competentes linguisticamente. Percebemos que há uma intenção de promover o ensino analítico, reflexivo, variado e multicultural das línguas espanhola e portuguesa. As linguagens ganham destaque em seu sentido mais amplo; seguem uma linha de estudo interdisciplinar e favorecem um horizonte vasto condizente com a realidade globalizada que nos cerca, uma vez que há possibilidades de serem entendidas desde uma perspectiva literária, psicológica, histórica, social, cultural, política e ideológica.

Além disso, a autonomia é um dos pontos relevantes na formação do licenciando. O documento nos aponta que esse professor precisa ser motivado a criar espaços e mecanismos que contribuam para atividades pedagógicas geradoras de autonomia. Compreendemos, a partir desse propósito, que essa mobilização pode ser um convite à ascensão de um sujeito capaz tomar suas próprias decisões diante de situações adversas que venham ocorrer não somente durante seu contínuo processo de

aprendizagem como também durante seu exercício no magistério como professor e pesquisador da Educação Básica e/ou Superior.

Para atender a essa demanda, o Curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola entende articular esses diferentes saberes ao contexto das práticas pedagógicas do letrando e às discussões de teorias de ensino de língua estrangeiras e disciplinas relacionadas. Segundo o PP (IFPS, 2020, p.28), durante a formação, os licenciados “entrarão em contato com os diferentes procedimentos que dão suporte para o trabalho interdisciplinar, com ênfase em na inter-relação entre ciência, tecnologia e sociedade, no enfrentamento de situações-problemas pela perspectiva dialógica e problematizadora”.

Acreditamos que esse posicionamento dialoga com ponto de vista de uma educação suleada, o que refletirá na prática de ensino reflexiva, questionadora e social do professor egresso, que atuará possivelmente em diferentes de escolas da educação básica. Além do mais, na complexidade do universo tecnológico em que vivemos, as múltiplas identidades da sociedade têm emergido, e a escola também tem seu destaque nessa evolução, pois,

ainda que muitas orientações regulamentadoras pressionem para certa homogeneidade de corpos, comportamentos e práticas, considero a escola como necessariamente multicultural, uma vez que alunos, professores, servidores, responsáveis e demais agentes envolvidos em suas ações são diferentes e vivenciam suas experiências de maneira distinta (CRISTOVÃO, p.157)

O PP, além de estar pautado nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM), segue os preceitos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o que demonstra interesse do Instituto em formar professores de espanhol para atuarem na educação básica. Desse modo, há necessidade de um currículo contemporâneo, que envolva o uso e integração de novas tecnologias. Seguindo a perspectiva ensino proposta pelas DCNEM e pelos PCN, um dos primeiros documentos legais a

considerar aspectos tecnológicos no processo educativo, é fundamental uma educação interdisciplinar que esteja atenta à realidade do mundo atual.

O PP do Curso está dividido em três grandes núcleos, a saber: a) estudos de formação geral; b) aprofundamento e diversificação e estudos das áreas de atuação profissional; c) estudos integradores para enriquecimento curricular. Elucidamos aqui apenas o núcleo que trata da formação em geral, já que compõe em sua grande duas disciplinas que apontam reflexões sobre a tecnologia. Este núcleo envolve os estudos que se referem às áreas mais específicas e interdisciplinares do curso de Letras, à da educação, seus fundamentos e suas metodologias e às das múltiplas realidades educacionais do mundo moderno. Afunilando ainda mais essa investigação, dado que nosso olhar está voltado às tecnologias nesse espaço formativo, destacamos as duas disciplinas desse núcleo que trazem essa abordagem.

A primeira é denominada de História da Ciência e Tecnologia. Segundo a ementa, de modo teórico e prático, esse componente curricular discute amplamente sobre os paradigmas da ciência moderna com base filosófica.

Imagem 1 – Ementa da disciplina História da Ciência e Tecnologia do Curso de Licenciatura em Letras: Português-Espanhol do IFSP (IFSP, 2020, p.183)

O componente curricular aborda a construção do paradigma de ciência moderna, à partir dos fundamentos da filosofia da ciência, procurando identificar as relações entre a racionalidade própria do discurso e pensamento filosóficos e a atitude, discurso e método científicos, ao longo do desenvolvimento da história da ciência e da tecnologia, analisando ainda os desdobramentos dessas relações no âmbito da educação. Neste escopo, procura-se compreender as diferentes abordagens em filosofia da ciência e interpretar o significado da ciência no mundo moderno e suas funções. Ademais, o componente curricular abordará temas relacionados ao conhecimento, à linguagem, à realidade, à cultura e à ética na formação docente. Tendo em vista a Prática como componente curricular, esta disciplina procura abordar os pressupostos fundamentais do pensar e do agir, próprios à formação e atividade docente, relacionados ao conhecimento organizado racionalmente.

A outra disciplina, ainda mais específica, aponta para uma abordagem teórica e prática sobre o uso da tecnologia voltada ao ensino. É nomeada de Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino de Línguas.

Imagem 2 – Ementa da disciplina Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino de Línguas do Curso de Licenciatura em Letras: Português-Espanhol do IFSP (IFSP, 2020, p.186)

A disciplina discute aspectos técnicos e conceituais do papel das Tecnologias de Informação e Comunicação no processo de ensino/aprendizagem de línguas, com foco nas tecnologias digitais como traço constitutivo da contemporaneidade e suas implicações na construção da autonomia, no protagonismo e no do papel do professor, tanto no ensino presencial como online. Todos os temas, de modo geral, desenvolvem questões da Prática como Componente Curricular e articulam a teoria com a realização de Estágio Curricular Supervisionado.
--

Temos, então, duas disciplinas que dialogam com a realidade atual da educação e representam os pressupostos das Diretrizes Curriculares Nacionais, que já passou por modificações, para a formação de professores para a Educação Básica, dos PCN e das DCNEM, conforme descrito no PP da Instituição.

Por um lado, sobre a história da tecnologia, observamos que há um interesse em abrir espaços para a discussão sobre pensamentos filosóficos sobre a evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos e de que modo esses preceitos se articulam com a educação. Notamos que, a partir desse cenário histórico, há o interesse de ampliar essa discussão, visto que integra temáticas referentes à linguagem, à realidade, à cultura e à ética na formação docente, o que representa um olhar crítico e interdisciplinar.

Por outro lado, na disciplina sobre o uso das TDICs na formação do professor, verificamos que há uma abordagem sobre conceitos relevantes à compreensão da tecnologia como linguagem e meio para o ensino e a aprendizagem de línguas. Além disso, a ementa dimensiona as ferramentas tecnológicas

como elemento integrador do corpo social e suas repercussões na promoção da autonomia do estudante de Letras.

Sendo assim, compreendemos o carácter interdisciplinar na formação do Curso de Licenciatura em Letras: Português-Espanhol dialoga com o contexto de educação contemporânea de que fazemos parte. Seguindo esta linha de pensamento, compreendermos a necessidade de haver cada vez mais ofertas de aprendizagem em contextos de formação digital a fim de haver o maior número possível de professores que atuam e pensam num mundo multidisciplinar e contemporâneo. Certamente, teremos maiores benefícios à identidade intelectual, econômica, e cultural do professor de espanhol.

Considerações finais

No ano de 2020, devido à pandemia da covid-19, tivemos que modificar bruscamente nosso modo de trabalhar, de estudar, de se relacionar. Para evitar a propagação do vírus, fomos submetidos ao isolamento social. Naturalmente, as TDIC foram responsáveis por garantir a manutenção dos diversos setores da sociedade. Na área da educação, o ensino passou a ocorrer totalmente a distância, o que chamamos de ensino remoto, ou seja, foi emergencialmente construído sem quaisquer estudos pedagógicos que auxiliassem na qualidade e no preparo desse novo formato de aprendizagem.

Diante desses aspectos, de fato, estamos em um momento de ressignificação dos processos de ensinar e aprender. Percebemos que o acesso aos conhecimentos tecnológicos e às ferramentas das TDIC precisam ser de todos e para todos os cidadãos. O cenário pandêmico certamente favoreceu a exclusão e o acesso ao saber, pois muitos professores e alunos, além de não terem os recursos necessários para esse modelo de ensino em que a internet, o computador com câmera ou o celular eram os principais meios, não se sentiam capacitados para manusear tais elementos.

Indagamo-nos, então, que profissional de Letras estamos buscando para atuar em um mundo em que as tecnologias se

fazem cada vez mais presentes? Possivelmente, muitas são as possibilidades para a construção de um perfil ideal devido à complexidade que significa formar um ser humano. O IFSP, ao ofertar as disciplinas Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino de Línguas e História da Ciência e Tecnologia no Curso de Letras: Português-Espanhol na cidade paulista de Avaré, está elevando a formação de professores e indicando que os estudos das tecnologias como uma prática social é um desses caminhos.

Referências

ALMEIDA, A. C. P.; CANTO, C. G. dos S.; DUARTE, G. B. Complexidade, motivação e metodologias ativas: emergência de *outputs* enriquecidos. In: LEFFA, V. J *et al.* (orgs.). **Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em Linguística Aplicada**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020. p.44-64.

AMORIM, M. A. A linguística aplicada e os estudos brasileiros: (inter-)relações teóricometodológicas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 17, n.1, p. 1-30, 2017.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988.

BENJAMIN, G. C. Ensuring health equity during the COVID-19 pandemic: the role of public health infrastructure. **Rev Panam Salud Publica**, v.44, p. 1-6, 2020. Disponível em: Acesso em: 15 novembro 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em <<https://ifce.edu.br/eleicoesifce2020/menu-lateral/base-legal/111892.pdf/view>> Acesso em: 08 dezembro 2020.

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

CRISTÓVÃO, L.S.C. Performances de gênero e a aula de espanhol: um convite à reflexão. *Abelha: Revista da Associação Brasileira de Hispanistas*, v. 1, p. 150-169, 2017.

DE GRANDE, P. B. **Formação continuada no local de trabalho do professor**: possibilidades de agência e construção de sentidos para a docência. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Unicamp, Campinas, 2015.

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.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

KLEIMAN, Angela B. Agenda de pesquisa e ação em linguística aplicada: problematizações. In MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. (orgs.). **Vademécum para la formación de profesores**: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2004.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C; ROCA, P. **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009. p.235-250.

MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MORAN, J. M. **Mudanças necessárias na educação, hoje**. 2013. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudan%C3%A7as.pdf>> Acesso em: 03 novembro 2020.

NÓVOA, A. **Educação 2021**: para uma história do futuro. 2009. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/670>> Acesso em: 06 novembro 2020.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. Tradução de Luiz Paulo da Moita Lopes. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. **On the Horizon**, v. 9, p. 1-6, 2001. Disponível em: Acesso em: <<https://www.marcprensky.com>> Acesso em: 15 novembro 2020.

SANTOS, B. S. Uma concepção multicultural de direitos humanos. **Lua Nova**. N.39, p.105-124, 1997. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64451997000100007>> Acesso em: 08 dezembro 2020.

SANTOS, B S. Introducción: las epistemologías del sur. In: **Formas-otras: saber, nombrar, narrar, hacer: Memorias IV Training Seminario de jóvenes investigadores en Dinámicas Interculturales**. Barcelona, Centro de Estudios y Documentación Internacionales de Barcelona (Cidob), p. 9-22, 2011.

SEDREZ, N. H.; LOPES JR., J A.; VETROMILLE-CASTRO, R. Da lama ao caos: uma revisão complexa dos objetos de aprendizagem de línguas frente às demandas para a aprendizagem de hoje. In: LEFFA, V. J *et al.* (orgs.). **Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em Linguística Aplicada**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020. p.44-64.

SILVA JÚNIOR, A. F.; SANTOS, R. C. Origem dos cursos de Letras no Brasil: origens, legislação e reforma curricular. In: SILVA JÚNIOR, A.F.; SANTOS, R.C. (orgs.). **Retratos de cursos de Licenciatura em Letras/ Português-Espanhol**. Curitiba: Editora Appris, 2016. p. 39-149.

SILVA JÚNIOR, A. F. Cursos de Licenciatura em Letras/Espanhol nos Institutos Federais: percurso histórico e narrativas de professores formadores. In: SILVA JÚNIOR, A.F.; SANTOS, R.C. (orgs.). **Retratos de cursos de Licenciatura em Letras/ Português-Espanhol**. Curitiba: Editora Appris, 2016. p. 39-149.

SILVA JÚNIOR, A. C; MATOS, D. C. V. S. Linguística Aplicada e o SULEar: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. **Revista Interdisciplinar Sulear**, UEMG, Ano 2, n. 2, p. 101-116, 2019.

SILVA, G. F. **Formação de professores e as tecnologias digitais: a contextualização da prática na aprendizagem**. São Paulo: Paco Editorial, 2019.

ORGANIZADOR

Antonio Ferreira da Silva Júnior



Possui Graduação em Letras (Português-Espanhol), Mestrado e Doutorado em Letras Neolatinas pela UFRJ. Especialização em Língua Espanhola Instrumental pela UERJ. Estágio de Pós-Doutorado em Linguística Aplicada pela PUC-SP e em Educação pela USP. É professor de Língua Espanhola da Universidade Federal do Rio de Janeiro, atuando no Colégio de Aplicação e no Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Faculdade de Letras (Estudos Linguísticos/Espanhol). Atuou como coordenador adjunto de Língua Estrangeira Moderna (Espanhol) do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Ensino Médio 2018 (Ministério da Educação). Vice-líder do Grupo de Pesquisa “Laboratório Interdisciplinar Latino-Americano” (UFRJ-CNPq). Vice-Presidente da Associação Brasileira de Hispanistas (ABH), gestão 2020-2022. Tem experiência na área de Linguística Aplicada com ênfase nos seguintes temas: formação de professores de espanhol, ensino de espanhol na educação profissional, licenciaturas nos Institutos Federais, narrativas docentes e línguas para fins específicos.

E-mail: afjrespanhol@gmail.com

AS AUTORAS E OS AUTORES

Andréa Conceição Braga Antunes



Doutoranda pela UFRJ em Letras Neolatinas e Mestre em Letras pela Universidade Federal Fluminense (UFF - 2005). Atua como professora de Espanhol na Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro - FAETEC - e na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio - FIOCRUZ - como Professor na Formação Técnica de Nível Médio. Compõe a equipe técnico-pedagógica da Coordenadoria de Ensino Fundamental - CEF - da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro atuando com Formação Continuada de Professores e Organização e Revisão de Material Pedagógico da área de Espanhol.

E-mail: andrea.educoespanhol@gmail.com

Cristiane Regina de Paula de Oliveira



Possui Bacharelado e Licenciatura em Letras Português/Espanhol pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2001). Atualmente é Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da UFRJ na área de Estudos Linguísticos Neolatinos/Língua Espanhola, com bolsa Capes. Integra o grupo de pesquisa Laboratório Interdisciplinar Latino-Americano, da mesma universidade, tendo como linha de pesquisa o ensino de espanhol língua estrangeira na Educação Básica. Também é professora de espanhol atuando em escola bilíngue da Secretaria Municipal de Educação (SME) e participa

desde 2016 da equipe de elaboração do Material Rioeduca de Espanhol (1º ao 9º ano) da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro.

E-mail: crisprofesp@gmail.com

Déborah Cristina Pereira de Souza



Ensino Superior Completo em Letras (Português e Espanhol - Licenciatura) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), tendo sido bolsista de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Atualmente, é discente de Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas na mesma instituição e bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), investigando, de maneira geral, aspectos fonéticos relativos à aprendizagem de espanhol por brasileiros, a partir da base teórico-metodológica das Crenças e Atitudes Linguísticas. Também está como Professora Substituta do Setor de Espanhol do Colégio de Aplicação da UFRJ desde junho de 2021.

E-mail: deborahcpsouza96@gmail.com

Eduarda Vaz Guimarães



Mestranda em Letras Neolatinas, com ênfase em Literaturas Hispânicas, do Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Licenciada em Letras: Português-Espanhol pela mesma instituição. Atualmente, investiga a simbologia materna e a diáspora na obra da autora cubana Magali Alabau. Ainda, possui como

interesses o ensino de espanhol como segunda língua e a educação literária. É poeta, professora, revisora e designer de aprendizagem na empresa Gupy.

E-mail: eduardavazle@gmail.com

Jean Carlos da Silva Gomes



Licenciado e Bacharel em Letras Português-Espanhol, Mestre e Doutorando em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Já atuou como professor em diversos segmentos, tendo sua maior experiência voltada para nível superior. Neste, já atuou como professor de Linguística e de Espanhol na Universidade Federal do Rio de Janeiro, professor de Língua e Literatura em Espanhol na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, professor conteudista de Língua Portuguesa, Linguística e Língua Espanhola na Universidade Estácio de Sá e, atualmente, é Professor de Magistério Superior em Língua Espanhola na Universidade da Força Aérea. Seus principais temas de investigação versam sobre Neurolinguística, aquisição de L2, descrição sintática de tempo e aspecto e ensino de espanhol como língua estrangeira.

E-mail: gomes.jean@outlook.com

Julia da Rocha Barretto



Mestranda em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Possui especialização em Tradução do Espanhol, pela Universidade Estácio de Sá e em Língua Espanhola Instrumental para leitura, pela UERJ. Graduiu-se em Letras Português espanhol na UERJ, onde também atuou como professora substituta. Há mais de vinte anos é professora de espanhol da rede particular de ensino do Rio de Janeiro, lecionando, atualmente, na escola EDEM e no

Colégio São Vicente de Paulo. Como temas de pesquisa, interessa-se por formação de professores de línguas espanhola e ensino de língua espanhola, sob perspectiva das áreas de Linguística Aplicada, Estudos Decoloniais e Estudos Culturais.

E-mail: juliabarretto.ufrj@gmail.com

Juliana Pereira Guimarães



Possui graduação em Letras Português - Espanhol pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2019) e pós-graduação lato sensu em Pedagogia Digital e Inovações Tecnológicas e em Metodologia do Ensino das Línguas Portuguesa e Espanhola pela Faculdade Única (2021). Atualmente é mestranda em Linguística Aplicada (PIPGLA-UFRJ), bolsista CAPES e professora de línguas e literaturas espanhola e portuguesa na Educação Básica. Atua na área de Letras, com ênfase em Linguística e Linguística Aplicada, principalmente nos temas: português setecentista, multiletramentos, letramentos literários, ensino de línguas.

E-mail: juliana@letras.ufrj.br

Leandro Gomes Dias Bolivar



Doutorando em Letras Neolatinas pela UFRJ e bolsista CNPq. 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 pelo Instituto Singularidades. 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. É docente convidado do Curso de Pós-Graduação *Latu Sensu* em Língua

Espanhola na Central Universitária de Língua e Tradução da Universidade Estácio de Sá. Atua principalmente nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de línguas, formação de professores, linguística aplicada e tecnologias digitais de informação e comunicação.

E-mail: leandrobolivar.ufrj@gmail.com

Maria Julia Nascimento Sousa Ramos



Bacharel e Licenciada em Letras Português-Espanhol e mestre em Linguística pela UFRJ, especialista em Práticas Docentes e Educação Linguística em Língua Espanhola pelo Colégio Pedro II e doutoranda em Letras Neolatinas pela UFRJ. No Colégio de Aplicação da UFRJ, foi estagiária em 2014 e professora contratada em 2016 e 2017, orientando professores de espanhol em formação inicial. Em 2022, retorna novamente ao CAp/UFRJ como professora contratada de espanhol.

E-mail: mjulia.ramos@gmail.com

Rachel Ribeiro Couto Rodrigues



Possui Bacharelado e Licenciatura em Letras (Português-Espanhol) pela UFRJ, Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras pelo CEFET/RJ e Mestranda em Letras Neolatinas - Língua Espanhola pela UFRJ. Atualmente, é Professora de Língua Espanhola da SEEDUC, atuando na Educação Básica. Membro do Grupo de Pesquisa Laboratório Interdisciplinar Latino-Americano (UFRJ-CNPq). Tem interesse na área de Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes

temas: formação de professores de espanhol e políticas linguísticas.

E-mail: chel_rodrigues@yahoo.com.br

Vejo com muita positividade e avanço o desenvolvimento de pesquisas voltadas ao espanhol na área da Linguística Aplicada, como as apresentadas neste livro, que conta com resultados de investigações, experiências e reflexões sobre os estudos hispânicos em nosso país. Muitas temáticas são abordadas, dentre elas: Políticas Linguísticas; Formação Docente; Identidades Culturais; Identidade Bilingue; Representação; Currículo; Materiais Didáticos; Multiletramentos e Educação Linguística; Literatura. Ao folhear o livro, podemos passear por alguns temas que já possuem um caminho sólido nas pesquisas em Linguística Aplicada e outros que se destacam nas últimas décadas. Assim, a obra tece uma diversidade de temáticas, ao tempo em que nos atualiza sobre alguns dos interesses atuais de nossa área. Destaco que os capítulos se pautam em uma agenda de Linguística Aplicada que parte, também, da preocupação com as vozes do sul, promovendo um espaço de escuta, não de objetos de estudo, mas de agentes e produtores de conhecimento que antes não eram ouvidos, de maneira a romper processos de colonialidades.

Profa. Dra. Doris Cristina Vicente da Silva Matos
Universidade Federal de Sergipe

