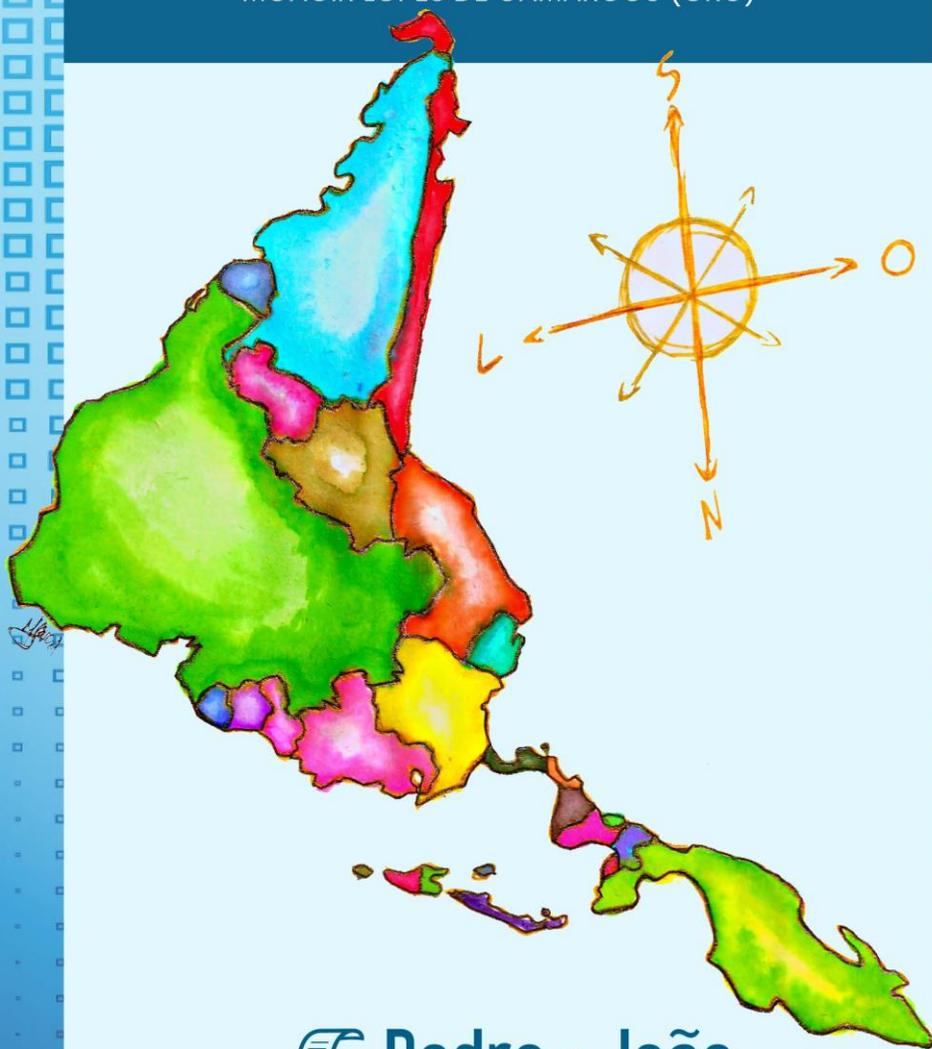


PIBID ESPANHOL

# DIÁLOGOS E APRENDIZAGENS

MOACIR LOPES DE CAMARGOS (ORG)



**Pedro & João**  
editores

**PIBID ESPANHOL**  
**DIÁLOGOS E APRENDIZAGENS**



**MOACIR LOPES DE CAMARGOS  
(ORGANIZADOR)**

**PIBID ESPANHOL  
DIÁLOGOS E APRENDIZAGENS**

**Copyright © Autoras e autores**

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

---

**Moacir Lopes de Camargos [Orgs.]**

**PIBID Espanhol: diálogos e aprendizagens.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 90p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-85-7993-879-5 [Digital]**

1. PIBID. 2. Espanhol. 3. Diálogos. 4. Aprendizagens. I. Título.

---

CDD – 370

**Capa:** Mario Sérgio M. Garcia

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

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

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

13568-878 – São Carlos – SP

2022

## Sumário

<b>Apresentação</b>	<b>7</b>
Moacir Lopes de Camargos	
<b>Panorama sobre a trajetória do ensino de espanhol na cidade de Bagé/RS</b>	<b>9</b>
<i>Denise dos Santos Ferreira Silva</i>	
<b>A presença da literatura nas aulas de língua</b>	<b>51</b>
<i>Joselma Maria Noal</i>	
<b>(Re)vivendo experiências</b>	<b>59</b>
<i>Caren Albanio de Oliveira</i>	
<b>PIBID/Espanhol: olhares de três discentes</b>	<b>65</b>
<i>Fernanda Oliveira Freitas</i>	
<i>Tatiana Ritta Bianchi</i>	
<i>Tamara Campos Vaz</i>	
<b>Aprendizagens de um pibiano</b>	<b>69</b>
<i>Ederson Rodrigues Ripardo</i>	
<b>Um negro latino-americano trilhando o caminho como professor de espanhol</b>	<b>73</b>
<i>Mario Sérgio Moreira Garcia</i>	
<b>Considerações sobre nossa jornada como pibidianas de espanhol</b>	<b>77</b>
<i>Drieli Gasso Colman</i>	
<i>Amanda Hirdes Bica</i>	
<b>Propuesta didáctica</b>	<b>83</b>
<i>Icaro Olanda</i>	



## **Apresentação**

O objetivo deste livro é apresentar parte dos trabalhos desenvolvidos pelo PIBID (Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), língua espanhola do Curso de Letras Línguas Adicionais da Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, RS. Vale observar que este idioma não consta na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), embora tenhamos nove países que fazem fronteira com o Brasil e todos possuem o espanhol como idioma oficial.

O desenvolvimento do projeto ocorreu no período de outubro de 2021 a março de 2022, ou seja, durante a pandemia da Covid19. Neste período o ensino estava acontecendo de forma remota, o que nos levou a uma adaptação da forma de efetivar as nossas ações junto às escolas públicas. Tanto as formações com os discentes e supervisoras envolvidas como as experiências docentes foram realizadas de forma remota, o que muito nos ensinou sobre a situação do ensino público brasileiro. Inúmeras foram as dificuldades enfrentadas por ambas as partes.

O primeiro texto é resultado de uma pesquisa de conclusão de curso de uma discente de nossa instituição sobre o panorama do ensino de espanhol na cidade de Bagé. Este texto foi parte de nossas leituras formativas. O segundo texto apresenta um olhar para a literatura como parte integrante do ensino de uma língua adicional, uma vez que não separamos o ensino de língua e literatura. Os textos seguintes são relatos dos discentes participantes do programa, trazendo suas percepções sobre as suas experiências e aprendizagens com a língua espanhola.

**Moacir Lopes de Camargos**

Coordenador Pibid/espanhol

moacircamargos@unipampa.edu.br



## **Panorama sobre a trajetória do ensino de espanhol na cidade de Bagé/RS**

Denise dos Santos Ferreira da Silva

### **Introdução**

O objetivo deste texto é traçar um panorama geral sobre a implantação e trajetória do ensino de espanhol, como língua adicional, em escolas (públicas e privadas) de ensino fundamental/médio, na cidade de Bagé, RS. A partir da análise de documentos<sup>1</sup>, contribuição de alguns docentes da rede municipal de ensino fundamental e do setor pedagógico da Secretaria Municipal de Educação (SMED), fizemos um levantamento sobre a situação do ensino-aprendizagem de espanhol neste município, desde sua implantação no estado do Rio Grande do Sul, até os dias atuais.

Considerando que o município situa-se em zona fronteira e fica a poucos quilômetros de distância Uruguai (país que possui o espanhol como língua oficial), procuramos averiguar a evolução deste idioma, ensinado nas escolas como disciplina de língua adicional, e ao mesmo tempo observar as dificuldades que enfrentam alunos e professores, na perspectiva de um processo de compreensão das culturas latino-americanas (LIMA, 2014), para os educandos, e na qualificação dos docentes para melhor desempenho num contexto antagônico, devido ao pouco incentivo e a falta de políticas públicas (nível municipal, estadual, federal). Portanto, fizemos uma retrospectiva histórica desde as primeiras investidas em implementar o espanhol nos currículos das escolas no Brasil, a evolução desta língua no contexto educacional e sua atual trajetória em meio às

---

<sup>1</sup> Agradecemos ao professor Dr. Alessandro Carvalho Bica pela gentileza em nos ceder os documentos que analisamos nesta pesquisa.

mudanças e decisões político\administrativas dos governos vigentes até este momento (2017).

## **Justificativa**

Esta pesquisa se justifica pela não existência, até o momento, de outros trabalhos ou estudos por parte de alunos de graduação/pós-graduação referentes ao estudo\aprendizagem do espanhol como língua adicional nas escolas da cidade de Bagé. Em pesquisa realizada no 1º primeiro semestre de 2017 junto à biblioteca da URCAMP - Universidade da Região da Campanha (Bagé/RS), desde a implementação do curso de Letras nesta primeira universidade da região, não encontramos, por parte dos alunos desta Universidade, nenhum registro ao que se refere ao tema aqui abordado.

Embora tenhamos conhecimento sobre a proximidade geográfica do Rio Grande do Sul com os países vizinhos: Brasil, Uruguai e Argentina, sabemos que compartilhar um território, no caso das fronteiras, não faz de seus habitantes, obrigatoriamente, pessoas bilíngues, ainda que estejamos a 60 km de distância do município vizinho: Aceguá, fronteira com Uruguai, e que tenhamos na cidade de Bagé, três universidades voltadas à formação de professores graduados na área da educação, a Universidade da Região da Campanha, que continua atuando, mas não oferecendo mais o curso de Letras, somente o curso de pedagogia; a UERGS - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - que oferece o curso de pedagogia e a Universidade Federal do Pampa, em que tivemos a oportunidade de ver implementadas novamente algumas Licenciaturas, entre elas, a de Espanhol desde 2006. Ainda assim, sabemos das dificuldades de aproximar os falantes de português da cultura e língua hispânica, do distanciamento dos alunos em relação ao espanhol como língua adicional e o desafio dos professores em despertar o interesse no ensino/aprendizagem de uma língua-irmã que é falada em mais de vinte países.

## Metodologia

Esta pesquisa, de cunho essencialmente qualitativo, contou com a colaboração do setor pedagógico da SMED - Secretaria Municipal de Educação - e de alguns professores com os quais tivemos a oportunidade de compartilhar as aulas na prática de estágio na rede pública do ensino fundamental, para que sejam gerados dados de observação para a análise. Também obtivemos diversos documentos relativos à educação no Estado e na cidade de Bagé.

Segundo Gody (1995, p. 62-63) em uma abordagem qualitativa a palavra escrita tem um papel de destaque, seja na geração dos dados ou na produção final do texto. Uma vez que esta abordagem não privilegia os dados numéricos, estes podem aparecer sob diversas formas tais como: anotações, transcrições, fotografias etc. Assim, o pesquisador poderá obter uma visão ampla do objeto estudado, pois o ambiente e as pessoas envolvidas devem ser observadas de maneira holística, ou seja, não devem ser reduzidas a meras variáveis. Desse modo, um pesquisador que privilegia uma abordagem qualitativa tem como foco principal de sua investigação, o processo e não os resultados exatos ou o produto obtido.

Deste modo, buscamos descrever e registrar, por meio dos dados gerados e da pesquisa bibliográfica, alguns fatos históricos ocorridos na área da educação desde os primórdios tempos do Brasil Império, relatando as mudanças na trajetória do ensino das línguas – e o lugar da língua espanhola nessa trajetória - no Brasil república, com base nos dados já documentados por alguns pesquisadores do assunto (LEFFA, 1999, PIKANÇO, 2003, dentre outros). Assim, trazemos uma estimativa do resultado e aplicação das normativas até os dias atuais, na concepção do espanhol como língua sempre presente na região da campanha, especialmente na cidade de Bagé-RS.

## **Sobre a trajetória do ensino de línguas modernas no Brasil**

Segundo Leffa (1999), a catequização dos índios trouxe o português como língua estrangeira, seguido das primeiras escolas fundadas pelos jesuítas. No período colonial dominava o grego e o latim, só depois o ensino de línguas no Brasil começa a ser objeto de interesse durante o século XIX, quando foram ofertadas as línguas modernas: francês, inglês e o italiano. Como aponta o autor:

Foi só muito lentamente, a princípio com a chegada da Família Real, em 1808, posteriormente com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, e finalmente com a reforma de 1855, que o currículo da escola secundária começou a evoluir para dar ao ensino das línguas modernas um status pelo menos semelhante ao das línguas clássicas. (LEFFA, 1999, p.2)

Contudo, o ensino das línguas modernas se resumia apenas à tradução de textos e análise gramatical, não havia nenhum tipo de estudo sobre quais aspectos das línguas deveriam ser priorizados e ficava a cargo das escolas definir a carga horária semanal de cada língua a ser ensinada (LEFFA,1999). De acordo com as tabelas abaixo<sup>2</sup> os dados mostram que na primeira república estudava-se no mínimo quatro línguas no ensino secundário (chegando a 5 ou 6 quando incluídos alemão e o italiano, este facultativo), de duas a três horas semanais, esta realidade se manteve até o final do império. Entretanto, embora tenha permanecido a mesma oferta em disciplinas não aconteceu o mesmo com a carga horária que foi reduzida gradualmente, chegando quase à metade no final do Império.

---

<sup>2</sup> Tabelas apresentadas em Leffa (1999, p.5-6)

Tabela 1 - O ensino das línguas no império em horas de estudo

Ano	Latim	Grego	Fran- cês	In- glês	Ale- mão	Ita- liano	Total em horas
1855	18	9	9	8	6	3(F)	50
1857	18	6	9	10	4	3(F)	47
1862	18	6	9	10	4	6F	47
1870	14	6	12	10	-	-	42
1876	12	6	8	6	6F	-	32
1878	12	6	8	6	4	-	36
1881	12	6	8	6	4	3F	36

NA PRIMEIRA REPÚBLICA

Como podemos observar nos dados das tabelas sobre o ensino de línguas, no contexto de educação em relação à concepção de língua estrangeira, temos primeiramente o grego, e ao mesmo tempo e mais difundido o latim como língua culta (PICANÇO, 2003), depois as línguas ditas “modernas”: francês, inglês, alemão e italiano (este nem sempre obrigatório) que eram distribuídas nos últimos anos da escola secundária. Não vemos, portanto, nenhum indício do espanhol como língua adicional oferecida, até este período, no currículo das escolas brasileiras.

Tabela 2 - O ensino das línguas de 1890 a 1931 em horas de estudo

Ano	Latim	Grego	Fran- cês	In- glês	Ale- mão	Ita- liano	Espa- nhol	Total em horas
1890	12	8	12	11 ou	11	-	-	43
1892	15	14	16	16	15	-	-	76
1900	10	8	12	10	10	-	-	50
1911	10	3	9	10 ou	10	-	-	32
1915	10	-	10	10 ou	10	-	-	30
1925	12	-	9	8 ou	8	2F	-	29
1931	6	-	9	8	6F	-	-	23

No Brasil República, a partir da reforma de Fernando Lobo em 1892, constata-se uma redução maior na carga horária semanal dedicada ao ensino de Línguas (LEFFA, 1999), o número de horas cai para menos da metade até 1925, deixando de aparecer o grego, e o italiano deixa de ser oferecido ou torna-se facultativo, já o inglês e alemão passam a ser escolha do aluno, que pode optar por uma ou outra língua, mas não as duas ao mesmo tempo.

Em 1930 é criado o Ministério da Educação e as Secretarias de Educação nos Estados pelo governo Getúlio Vargas, neste período houve mudanças e grandes reformulações no sistema educacional, uma delas executada pelo então nomeado Ministro da Educação, Francisco Campos, o qual no ano seguinte deu início a primeira grande reforma conhecida como a Reforma Francisco de Campos (PICANÇO, 2003). Uma das principais medidas desta reforma tinha como finalidade a formação secundária, segundo PICANÇO (2003, p. 29):

Uma das principais questões defendidas pelo então ministro estava relacionada com a finalidade da formação secundária. Pela reforma, propunha-se que a escola secundária proporcionasse, ao mesmo tempo, formação geral e preparação para o ensino superior. Segundo o decreto-lei nº 20.158, de 30\06\31, o secundário deveria ter duração total de sete anos: cinco de formação geral e dois preparatórios. Portanto, quem fosse para os

estudos jurídicos, deveria receber ênfase nos dois últimos anos, em Humanidades. [...] Em Humanidades, nessa época, estudavam-se: português, francês, inglês e latim. O alemão era facultativo e o italiano já não fazia parte dos programas.

Ainda segundo LEFFA (1999), entretanto, a mudança significativa foi em termos de metodologia, pois pela primeira vez introduziu-se oficialmente no Brasil o método direto, ou seja, o ensino da língua através da própria língua, modelo francês de 1901.

A reforma de 1931 também é conhecida como a primeira iniciativa do governo federal de uniformizar o ensino no país (PICANÇO, 2003), o que acarretou programas únicos e obrigatórios para todos, o que resultou em uma maior ênfase às línguas modernas, mas não com aumento da carga horária destas disciplinas, e sim diminuindo as horas do latim (LEFFA, 1999).

Uma década depois, em 1942, a Reforma Capanema trouxe a exaltação do nacionalismo, o que repercutiu em críticas por alguns educadores, mas também deu mais importância ao ensino das línguas estrangeiras:

A reforma Capanema, de 1942, teve o grande mérito de equiparar todas as modalidades de ensino médio - secundário, normal, militar, comercial, industrial e agrícola - de um lado democratizando o ensino, ao dar a todos os cursos o mesmo status, embora, de outro lado, tenha sido acusada por alguns de ser uma forma fascista e de promover o classicismo aristocrático e acadêmico dos últimos dias do Império. [...] A educação nacional ficou centralizada no Ministério da Educação, de onde partiam praticamente todas as decisões, [...]. Todos os alunos, desde o ginásio até o científico ou clássico, estudavam latim, francês, inglês e espanhol. (LEFFA, 1999, p. 5)

Além dessas mudanças, segundo LEFFA (1999), a reforma Capanema também dividiu o ensino médio em três ciclos: o ginásio, com duração de quatro anos; o clássico, com ênfase no estudo de línguas clássicas e modernas; e o científico, com ênfase maior no estudo das ciências.

Neste panorama de reformas e mudanças temos a constatação de que o ensino de línguas era considerado importante, ainda que

tivesse perdido espaço na grade curricular em questões de horas\aula, pois dividia espaço com as demais disciplinas, que em alguns momentos, no decorrer de alguns dos cursos tinham maior ou menor importância, de acordo com o objetivo de cada ciclo. Entretanto, salientamos que para nossa pesquisa, cabe ressaltar, que neste período, aparece o espanhol como oferta de língua adicional disputando espaço com o inglês, mas ainda com carga horária inferior a todas as demais línguas. Este fato podemos constatar também com KULIKOWSKI (2000, p. 4):

Si bien entre los años 1942 y 1961 existió la asignatura lengua española en la enseñanza media de las escuelas brasileñas, junto con las clásicas - latín y griego - y las modernas - francés e inglés -, posteriores reformas llevaron a la paulatina disminución de esa oferta plurilingüista hasta reducirla a una lengua moderna que, poco a poco, llevó a que se entendiese como sinónimo de inglés.

Ainda assim, sem uma devida lei que regulamentasse o ensino da língua espanhola em todo o território brasileiro, KULIKOWSKI (2000, p. 6) mostra que a Universidade de São Paulo contava com ensino da língua espanhola desde sua criação em 1934, “e já em 1964 havia curso de graduação em espanhol, mas o número de graduados era muito pequeno, diante das poucas perspectivas profissionais que o estudo da língua proporcionava”. Também convém destacar, em relação à formação de futuros profissionais, que a licenciatura em Letras Neolatinas da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Paraná previa o estudo de espanhol e suas respectivas literaturas até o terceiro ano do curso, durante a década de 40 (PICANÇO, 2003, p. 35).

A primeira iniciativa de que se tem notícia sobre a tentativa de implementação em forma de lei do espanhol como língua estrangeira, da conta do ano de 1958, no governo de Juscelino Kubitschek como presidente da nação brasileira, uma proposição do Projeto de Lei (PL) 4.606, apresentado pelo poder executivo à Câmara dos Deputados, cuja finalidade era a de incluir\ampliar o ensino da língua espanhola nas escolas do país. Evidenciamos

que este Projeto de Lei não chegou a ser convertido em norma jurídica, e foi arquivado em 1971, conforme relatado por RODRIGUES, 2009, p. 45):

Assim, a proposta apresentada pelo Ministro Clóvis Salgado e endossada pelo presidente Juscelino Kubitschek, caso tivesse sido aprovada pela Câmara dos Deputados, faria com que todos os estudantes que concluíssem o ensino secundário houvessem estudado a língua espanhola durante um total de cinco anos - três no Ginásio e dois no Clássico ou Científico - exatamente a mesma quantidade de anos prevista para o estudo do inglês.

Em contrapartida a todas essas dificuldades em tornar a língua espanhola uma disciplina que estivesse no currículo das escolas, algumas delas se destacam pela oferta de espanhol, em que esta língua passa a fazer parte da grade curricular, e segundo PIKANÇO (2003, p.33), “[...] é escolhido para compor os programas oficiais do curso científico, que pertencia a escola secundária”. Entre as quais temos o exemplo do Colégio D. Pedro II, primeira escola de nível médio, modelo para as demais escolas secundárias e também o Colégio Estadual do Paraná que oferecia o espanhol como língua estrangeira (PIKANÇO, 2003 p. 36).

Entre os fatores que favoreceram a opção do espanhol, junto ao francês e o inglês, no meio acadêmico, destacados por PIKANÇO (2003)<sup>3</sup>, podemos citar a facilidade de encontrar livros em espanhol devido ao aquecimento do mercado editorial brasileiro com a importação de livros em espanhol e [...]“a importância da literatura espanhola que nesse momento era vista com exaltação devido aos seus autores consagrados, Cervantes, Bécker e Lope de Vega” e, conseqüentemente, os professores davam preferência por conteúdos que ressaltassem “[...]as noções de civilização, ou seja, história e costumes do país onde se fala a língua estrangeira”. Estes fatores serviam a objetivos bem claros: para através da língua espanhola, proporcionar a [...] “erudição das

---

<sup>3</sup> Com o surgimento do Mercosul, o mercado editorial espanhol entra no Brasil com diversos materiais.

classes dirigentes e um modelo de patriotismo e respeito às tradições e história nacionais”.

Podemos perceber que nessa época, nas décadas de 40 a 60, o ponto de partida para o ensino\aprendizagem da língua espanhola era o espanhol peninsular, uma questão muito mais voltada ao cenário político ideológico, do que propriamente educacional, entretanto, fez com que a língua espanhola fosse acrescentada no currículo das escolas, e que valorizada trouxesse um ar de modernidade ao contexto educacional do país.

Para o ensino de espanhol no Brasil, a partir da década de 30, surgem duas gramáticas. A primeira é a Gramática de língua espanhola para uso dos brasileiros, de autoria de Antenor Nascentes no início da década de 30 (CAMARGO, 2004), e a obra de Idel Becker, o Manual de Español, da década de 40, a qual adota as referências da gramática de Nascentes, mas privilegia os fragmentos de textos literários canônicos seguidos dos tópicos gramaticais a serem estudados adicionando os exercícios estruturais. Isso mostra que o método tradicional (por meio da cultura literária canônica se estuda a língua padrão, ou seja, cultura=cultura literária) era o que dominava no que diz respeito ao método de ensinar espanhol.

Mas, o Brasil que buscava, sob pressão da sociedade, formar seus alunos também para o mercado de trabalho durante o período de industrialização na década de 50, em que havia falta de mão-de-obra qualificada, chega aos anos 60 com novas diretrizes em matéria de educação. Neste contexto, o governo acabaria tomando medidas de redução do ensino das línguas estrangeiras nos anos seguintes com alteração da carga horária ou substituição das disciplinas humanísticas, para dar lugar aos estudos voltados às áreas técnicas, então, é nesse período surge a LDB de 1961.

Segundo LEFFA (1999), a LDB de 1961, publicada em 20 de dezembro, mantém os sete anos do ensino médio, dividido entre ginásio e colégio, e inicia a descentralização do ensino, criando o Conselho Federal de Educação com 24 membros, nomeados pelo Presidente da República, por seis anos.

No artigo 35, parágrafo 1º. estabelece que “Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino.” (LEFFA, 1999, p. 5)

Na LDB de 1961, também fica a indicação de uma língua estrangeira nas escolas e denomina Disciplina Complementar do Núcleo Comum\Parte Diversificada (PICANÇO,2003), isto é, a língua estrangeira poderia ou não estar no currículo das escolas, ficando a decisão para os Conselhos Estaduais de Educação. As disciplinas do Núcleo comum obrigatórias, segundo o Conselho Federal de Educação seriam: português, história, geografia, matemática, ciências e educação física, existindo ainda a oferta de [...] “uma disciplina definida regionalmente, e outra pela escola”, PICANÇO (2003) destaca que, nestas duas poderiam ser ofertadas as línguas estrangeiras, o latim, a filosofia ou a sociologia, ainda que a oferta dependesse, muitas vezes, da existência ou permanência do professor na escola.

As resoluções da LDB de 61, não trazem grandes alterações em relação às línguas estrangeiras, pois esta Lei não se consolidou até a década de 70. Enfatiza LEFFA (1999) com relação a LDB de 61, que “o latim, com raras exceções, foi retirado do currículo, o francês quando não retirado, teve sua carga semanal diminuída, e o inglês, de um modo geral, permaneceu sem grandes alterações”. Ainda segundo este autor, comparando a Reforma Capanema com a LDB de 61, esta Lei de Diretrizes e Bases [...] “é o começo do fim dos anos dourados das línguas estrangeiras”, pois houve uma redução do ensino de línguas “a menos de 2\3 do que foi durante a Reforma Capanema”.

Acreditamos ter mostrado, até agora, que embora várias reformas tenham acontecido no âmbito da educação no Brasil, nenhuma delas trouxe em definitivo a obrigatoriedade de ensino da língua espanhola por não dar prioridade ao ensino das línguas estrangeiras, e ficando, a partir da LDB de 61, a cargo das escolas a decisão de definir qual língua seria ofertada, e como resultado, na maioria das vezes, essa oferta ficou restrita apenas ao francês ou

inglês. Também fica evidente que mesmo havendo, em 1964 na USP, o curso de graduação em língua espanhola, o número de professores era pequeno para atender a demanda das escolas além das perspectivas profissionais serem insatisfatórias. Tendo em vista esse déficit de professores na área de línguas, e a retirada do latim do currículo em 1961, os educadores passaram a assumir mais aulas para as quais estavam habilitados, neste caso, as disciplinas de francês e inglês e em menor oferta a de espanhol.

Logo depois da LDB de 61, mais precisamente em 11 de agosto de 1971 é publicada a LDB de 71, Lei 5.692, que reduz o ensino de doze para onze anos, introduzindo o 1º e o 2º Grau, com oito e três anos de duração, respectivamente, (LEFFA,1999). Neste período é adotado o modelo educacional norte-americano criando-se os cursos profissionalizantes direcionados a formar mão-de-obra qualificada, e o objetivo do ensino de línguas passou a ser fundamentalmente instrumental (PICANÇO, 2003).

Segundo LEFFA (1999, p. 6):

A redução de um ano de escolaridade e a necessidade de se introduzir a habilitação profissional provocaram uma redução drástica nas horas de ensino de língua estrangeira, agravada ainda por um parecer posterior do Conselho Federal de que a língua estrangeira seria "dada por acréscimo" dentro das condições de cada estabelecimento. Muitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1o. grau, e no segundo grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano. Inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo 1o. e 2o. graus, sem nunca terem visto uma língua estrangeira.

Esta reforma no ensino a partir da lei 5.692, ampliou o número de disciplinas obrigatórias em todo o território brasileiro. Anteriormente eram seis componentes nacionais, agora passam a ser dez, o que dificultava o acréscimo dos componentes regionais e locais em prejuízo às disciplinas que poderiam proporcionar algum tipo de reflexão como a filosofia, sociologia e psicologia e as línguas estrangeiras. Além disso, no 2º grau com a implantação dos cursos profissionalizantes que incluía disciplinas técnicas no currículo,

houve a diminuição em disciplinas na área de humanidades como latim, sociologia e filosofia e que, algumas delas, vieram a desaparecer da maioria das escolas (PICANÇO, 2003).

Seguida da LDB de 71, vinte e cinco anos depois, veio a LDB de 1996, em 25 de dezembro, a nova LDB, Lei nº 9.394, na qual o ensino de 1º e 2º graus é substituído por ensino fundamental e médio (LEFFA, 1999). O § 5º do Artigo 26, especifica a necessidade da língua estrangeira no ensino fundamental, a partir da 5ª Série e no Art. 36, inciso III a inclusão de uma língua estrangeira moderna como disciplina obrigatória e mais uma optativa, como podemos observar a seguir algumas das regulamentações e os referidos artigos.

## TÍTULO II

### DOS PRINCÍPIOS E FINS DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Art. 2º . A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Art. 18. Os sistemas municipais de ensino compreendem:

- I – as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo poder público municipal;
- II – as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- III – os órgãos municipais de educação.

## CAPÍTULO II DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Art. 26.

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos 1 (uma) língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Seção IV

Do Ensino Médio

Art. 36.

III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição;

### **O Mercosul**

A criação do Mercado Comum do Sul em 1991, quando o Tratado de Assunção é assinado dá-se início ao Mercosul (Mercado Comum) tratado de livre-comércio assinado entre Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai. Este acordo serviu para aproximar e ampliar os mercados nacionais de comércio entre os países da América Latina, e ao mesmo tempo abriu oportunidade de trabalho para muitos hispanistas e professores brasileiros com a procura do idioma nas escolas particulares de línguas. Esse crescimento e interesse pelo estudo do espanhol se deve, além do Mercosul, também a outros fatores, segundo o instituto Cervantes criado em 1991. Mas o crescimento expressivo do espanhol no Brasil é devido, principalmente, à “lei do espanhol” – em referência à lei 11.161/2005 conforme mostra (LISBOA, 2009). Como podemos ver nos artigos e parágrafos desta lei, ela tornava obrigatório o ensino de espanhol nas escolas.

## Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005<sup>4</sup>.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 5 de agosto de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Apesar desta lei ter dado um grande impulso na criação de cursos de licenciatura em espanhol em diversas universidades públicas e privadas, o que gerou uma corrida para formação de professores, busca por materiais didáticos etc., neste ano de 2017, houve um retrocesso no que pensávamos que seria um importante passo (lei de 11.161) para uma integração/aproximação com os nossos vizinhos latino-americanos. Como podemos ver a seguir, a

---

<sup>4</sup> Informações do site: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art22](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art22)

lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 realizou diversas mudanças no ensino.

### **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.

#### **O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 2º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.

Art. 21. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 22. Fica revogada a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005.

Brasília, 16 de fevereiro de 2017; 196ª da Independência e 129ª da República.

Michel Temer

### **Ensino no RS**

Corsetti (2000) realizou uma pesquisa sobre o conteúdo ensinado nas escolas públicas do RS durante o período da primeira república (1897-1930). Conforme o quadro abaixo elaborado pela

pesquisadora, entre as disciplinas ensinadas neste período não aparece a língua espanhola. Conforme quadro elaborado pela autora, temos:

Currículo das escolas elementares e dos colégios distritais: 1897.

ESCOLAS ELEMENTARES	COLÉGIOS DISTRITAIS
Ensino prático da língua portuguesa; Contar e calcular. Aritmética prática até a regra de três, mediante o emprego primeiro dos processos espontâneos e, depois, dos processos sistemáticos; Sistema métrico precedido do estudo da geometria prática (taquimetria); Elementos de geografia (uso dos mapas) e história, especialmente do Brasil e do Estado; Lições de coisas e noções concretas de ciência física e natural; Elementos de música vocal; Desenho; Ginástica.	Caligrafia; Português; <b>Elementos da língua francesa (gramática e versão)</b> ; Aritmética (estudo complementar); Álgebra elementar, geometria e trigonometria; Geografia e história, especialmente do Brasil e do Estado; Elementos de ciências físicas e história natural aplicáveis às indústrias e à higiene; Noções de direito pátria; Desenho de ornato, paisagem, figurado e topográfico; Música por audição; Ginástica.

Fonte: Decreto nº 89, de 02.02.1897 (art. 5º e 3º, respectivamente). Leis, Decretos e Atos do Governo do Estado do Rio Grande do Sul de 1897, p.163-4

Neste quadro aparece a língua francesa (grifo nosso), pois conforme explica Picanço (2003), desde a expulsão dos Jesuítas por volta de 1750, o modelo de educação adotado é o francês. Então, este idioma passa a ser estudado e valorizado. No Rio de Janeiro, no momento da primeira república, a língua francesa era estudada, falada e tida como sinônimo de cultura, tendo em vista que o método utilizado para o seu ensino era o tradicional, ou seja, havia uma valorização da boa literatura (canônica) como sinônimo de boa cultura. Esta admiração pelo francês também influenciou os principais escritores brasileiros como Machado de Assis, Aluísio de Azevedo, Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade, entre outros.

Cabe destacar também que os escritores e artistas que fizeram parte da semana de arte moderna de 22, entre 11 e 18 de fevereiro de 1922, grande parte estudou na França como, por exemplo, Tarsila do Amaral. Esse fato de estudar na França, era muito comum, não só para brasileiros da elite, mas também para toda a elite da América Latina. E, ainda hoje, a língua francesa ocupa um lugar de beleza, de culto no imaginário de muitos brasileiros.

Ainda sobre o ensino das escolas públicas no RS, analisamos o relatório apresentado ao senhor Protásio Alves (documento em anexo), então Secretário de Estado dos negócios do interior e exterior, datado de 30 de agosto de 1914. O referido documento apresenta o resultado da visita feita, de outubro a novembro no ano de 1913, por uma comissão de professores e alunas do Magistério do estado do Rio Grande do Sul às escolas em Montevideú, no Uruguai, com o objetivo de observar a organização escolar, as atividades e os sistemas e processos educativos praticados nas escolas daquele vizinho país.

A primeira visita é feita a escola nº 2, onde puderam constatar que as turmas são mistas, não separa meninos e meninas e são de no máximo 50 alunos, “o método de ensino adotado é o sintético-analítico, isto é, as crianças aprendem primeiro a palavra, depois as sílabas e em seguida as letras”. Quanto às disciplinas, são elas: leitura, escrita, gramática e aritmética, geometria, geografia, história, descrição de gravuras e lições de coisas, moral, história natural e física, trabalhos manuais, desenho, canto e ginástica.

A visita ao colégio nº 9, também de 1º grau, em 24 de outubro a 04 de novembro, traz outras particularidades, segundo o relatório nesta escola a comissão foi gentilmente recebida e todos ficaram impressionados com a direção do colégio, sendo ele “um dos melhores da capital”, e por ter uma “competente diretora, enérgica e disciplinadora e um corpo docente a altura de sua árdua e nobre missão”.

Podemos aqui ressaltar alguns dos apontamentos feitos nestas visitas a respeito da ampla avaliação em torno de toda a estrutura, tanto física \ material, quanto metodológica e a interação professor-

aluno das escolas onde estiveram, como no relato sobre o Colégio de 1º grau nº 9, cuja narrativa diz que embora o prédio seja adaptado para sediar a escola, as salas de aula, mesmo pequenas, “em geral são bem iluminadas, arejadas e até certo ponto confortáveis”, “[...] O mobiliário escolar é, como o nosso, importado dos Estados Unidos da América do Norte”. Segundo as observações, a escola possui um acanhado museu, biblioteca e farmácia pequenas, além de ter água potável, e sanitários apropriados à idade dos alunos.

Os avaliadores concluem dizendo que “o cuidado com a saúde e desenvolvimento físico das crianças no plano educacional dessa república manifesta-se não só nos exercícios de ginástica como também nos edifícios e mobiliários escolares”. Os professores têm grande preparo e “amor ao magistério”, eles possuem uma lista para registro da frequência dos alunos e um caderno, “chamado diário ou jornal de classe, introduzido, já a muito nas escolas da Bélgica, da França e da Alemanha”. Neste colégio estão “matriculadas 352 crianças de ambos os sexos de 6 a 12 anos, assíduas, razão de ser a escola um local de atração, um ambiente são, alegre”. O programa de ensino segue o método “*círculos concêntricos*, adotados nas aulas da Bélgica, França, Estados Unidos e outros países”. E o principal objetivo é o de “formar o homem, o cidadão *uruguayo*”. “Apto física, intelectual e moralmente para a luta pela existência”.

Ressalta o relatório que os métodos de ensino são resultado de séculos de estudo da psicologia da criança colocando-a em contato com a realidade que a cerca, onde participa e observa. Segundo as observações essa instituição busca desenvolver no aluno os “sentidos de abstrair, generalizar, comparar, julgar e raciocinar”, e que todo o trabalho fica a cargo do professor, sem auxílio de livros, utilizando unicamente os objetos da escola, pelo contador, pelos quadros, pelas coleções, pelos aparelhos etc., principalmente nos primeiros anos. A elaboração do horário é feita livremente pelo professor com a aprovação da diretora, com o cuidado de não sobrecarregar o aluno com as aulas não excedendo os trinta minutos.

Todo este minucioso e sucinto relatório, que aqui resumimos em algumas partes, tinha o objetivo de enviar as informações para que fossem aproveitadas e colocadas em prática no ensino das escolas do Rio Grande do Sul, tanto nas de 1º grau, quanto nas de 2º e 3º grau. Esta prática seria executada, conforme as recomendações do Secretário de Estado, Protásio Alves, nos modelos dos colégios visitados, sendo eles: a Escola de Aplicação, ao Jardim de Infância, ao Asilo Maternal, à Escola ao ar Livre, ao Instituto dos Surdos Mudos e ao Museu e Biblioteca Pedagógicos. Todos os métodos empregados estavam baseados em observações e estudos feitos por profissionais que seguiam as correntes de pensamento e que visitaram, anteriormente, escolas na França, Suíça, Alemanha, Holanda e Bélgica.

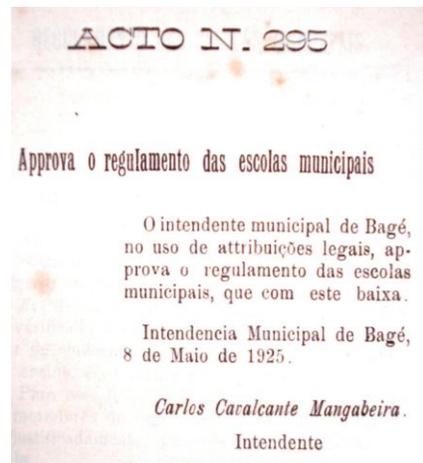
### **Estudos sobre o espanhol no Brasil e no RS, Bagé.**

Território rodeado de países *hispanohablantes*, este imenso e diversificado país que leva o tão significativo nome de Brasil, possui grande parte de sua densidade demográfica situada na região sul, onde está localizada a histórica e cultural “Rainha da Fronteira”, a cidade de Bagé, localizada na fronteira oeste do Rio Grande do Sul e a poucos quilômetros dos vizinhos países: Uruguai e Argentina, traz na sua história relatos de lutas e guerras em defesa de um espaço territorial que por algum tempo pertencia a Portugal, em outros a Espanha. Nessa sucessão de invasões e expulsões entre espanhóis, portugueses e índios na disputa pelas terras é assinado o Tratado de Madri, (FAGUNDES, 2012) em que especifica a demarcação das fronteiras, entretanto devido às diversas divergências, dificuldades nas demarcações e descumprimento das cláusulas o acordo foi anulado em 12 de fevereiro de 1761. Assim, entre batalhas e tentativas de tratados de delimitação das fronteiras, entre Brasil e Uruguai surge, em meio ao conflito, um povo com uma configuração linguística heterogênea e afetada pelas línguas em uso de ambos os lados, os denominados “fronteirços”, que além de partilharem um espaço regional, também davam início a uma identidade própria e sul-

americana, em que o espaço cultural destaca-se com a diversidade linguística, social e histórica, desde a mais remota e longínqua interação entre o Português e o Espanhol.

Poderíamos então, baseados nesses fatos, dizer que a língua espanhola, a partir daí, teria presença constante nas terras sul riograndenses, entretanto, apesar dos relatos históricos mencionados sugerirem que isto ocorreria, não houve tanto interesse no ensino \aprendizagem da língua e cultura espanhola no Brasil até os últimos séculos.

No primeiro documento que analisamos, datado de 1925, sobre a regulamentação do ensino das escolas municipais de Bagé, não aparece o nome das disciplinas.



## Capitulo I

### Da criação e funcionamento das escolas

Art. 1º — Serão creadas tantas escolas quantas forem necessarias para a diffusão do ensino no territorio do municipio.

Art. 2º — Nos districtos rurais, no lugar em que fór verificada a existencia de uma população escolar de cincoenta crianças, em condições de receber ensino, será installada uma escola.

Para esse fim, o sub intendente do districto ou os moradores do lugar, solicitarão ao intendente, justificadamente, a necessidade da criação da escola.

Art. 3º — As escolas que tiverem uma frequencia inferior a quinze alumnos, serão fechadas, e o professor removido para outro lugar, onde seja maior a população escolar.

Art. 4º — As escolas funcionarão em casas de aluguel, arrendadas ou offerecidas pelos proprietarios, dotando-as a municipalidade de todas as condições hygienicas, até que sejam construidos edificios proprios. O mobiliario e o material necessarios para o ensino, serão fornecidos pela intendencia.

Art. 5º — As escolas serão mixtas, o ensino leigo e gratuito, obedecendo ao programma organizado pela commissão de que trata o art. 10 deste regulamento.

Art. 6º — E' livre a matricula ás crianças de

qualquer sexo, raça ou nacionalidade, de 7 a 14 annos de idade. Não terão ingresso nas escolas mixtas, alumnos do sexo masculino, maiores de 14 annos.

§ unico — A matricula será feita verbalmente ao professor, pelos pais ou tutores dos candidatos ou por estes. Não serão matriculados os candidatos que soffereem molestias contagiosas.

Art. 7º — O anno lectivo terá inicio no primeiro dia util do mês de Março e será encerrado depois dos exames, que serão feitos na segunda quinzena do mês de Dezembro, em dia que for determinado, perante uma commissão composta de tres membros, nomeada pelo intendente e presidida pelo inspector.

Art. 8º — O horario das escolas será das 9 ás 11 e das 13 ás 16 horas.

Art. 9º — Em cada escola haverá tres livros, sendo um para a matricula dos alumnos, um para as actas de exame e um para a carga do material existente.

## Capitulo II

### Do programma de ensino

Art. 10º — O programma de ensino será organizado pelo inspector e por uma commissão de professores do collegio elemental, convidada pelo intendente.

§ 1º — O programma será revisto annualmente, fazendo-se ou não as alterações que forem julgadas necessarias.

§ 2º — Os livros serão os adoptados pela instrucção publica do Estado.

## Capitulo III

### Dos professores e seus deveres

Art. 11º — Os professores são de livre nomeação do intendente.

Art. 12º — São exigidas as condições seguintes para ser professor:

a) Ser brasileiro nato ou naturalizado, maior de 21 e menor de 55 annos;

b) Provar que nada tem que o desabone;

c) Ter a necessaria habilitação, julgada por uma commissão examinadora, escolhida pelo intendente e presidida pelo inspector, no exame a que será submettido.

Art. 13º — Todos os professores tem por dever:

a) Manter sem interrupção o funcionamento das escolas durante o periodo lectivo, só o fazendo por força maior ou com permissoão do intendente;

b) Cumprir, rigorosamente, o programma de ensino;

c) Fazer sentir nos chefes de familia, em palestra ou por qualquer outro meio de propaganda, o mal do analfabetismo, incutindo-lhes no espirito a necessidade de mandarem seus filhos á escola;

d) Providenciar para que seja içada a bandeira nacional nos dias feriados pela Republica e pelo Estado, encarregado dessa missao o alumno mais applicado;

e) Reunir nesses dias todos os alumnos e fazer preleção sobre a data que se comemora e chamar-lhes a attenção para as vantagens do ensino;

f) Ser delicado e bom para os alumnos, tratando-os com o maior carinho e fazendo-lhes comprehender que seu educador é um amigo e protector;

g) Não applicar castigos corporaes, nas faltas que forem commettidas, impondo, sómente, penas de tarefas escriptas, que redundem em proveito dos alumnos;

h) Apresentar todos os meses mappa da matricula e frequencia dos alumnos, afim de receberem seus vencimentos no thesouro municipal.

## Capitulo IV

### Da inspectoría

Art. 14º — As escolas municipais terão um inspector, que reunirá todas as qualidades indispensaveis para essa elevada funcção.

Art. 15º — São deveres do inspector:

a) Inspeccionar todas as vezes que entender e de surpresa, as escolas municipais;

b) Apresentar ao intendente um relatório minucioso de tudo que observar nas escolas, propondo as medidas que julgar convenientes para o seu bom funcionamento;

c) Presidir nos exames no fim do anno lectivo;

d) Rubricar, mensalmente, os mapps que os professores apresentarem da matricula e frequencia de alumnos, afim de receberem seus vencimentos no thesouro municipal;

e) Propor ao intendente a remocção dos professores, a suppressão provisoria ou definitiva das escolas, que não tiverem a frequencia determinada por este regulamento;

f) Suspender os professores que não cõrresponderem ás funcões de seu cargo, levando este facto ao conhecimento do intendente;

g) Tomar todas as medidas que julgar convenientes ao interesse do ensino, communicando-as previamente ao intendente.

## Capitulo V

### Da fiscalização das escolas

Art. 16º — As escolas nos districtos rurais serão fiscalizadas pelos respectivos sub-intendentes, a quem compete;

a) Visitar, seguidamente, as escolas, tomando conhecimento da frequencia dos alumnos, assiduidade e procedimento dos professores, asseio e hygiene das aulas;

b) Levar ao conhecimento do intendente e inspector tudo que observar nas escolas;

c) Visar os mappas de matricula, procurando saber com segurança se elles exprimem a verdade;

d) Assistir aos exames finais.

## Capitulo VI

### Dos vencimentos do inspector e professores

Art. 17º — São fixados, mensalmente, os vencimentos do inspector, em 200\$000; dos professores que leccionarem de 15 a 25 alumnos, em . . . 150\$000; dos que leccionarem de 26 a 40 alumnos em 200\$000.

§ unico — O inspector terá mais uma diaria,

arbitrada pelo intendente, quando no interior do municipio, em serviço de seu cargo.

Art. 18º — Os vencimentos serão divididos em três partes, sendo dois terços a titulo de ordenado e um terço como gratificação de exercicio.

Art. 19º — Será concedida uma gratificação especial, no fim do anno lectivo, aos professores que provarem, mediante attestado do inspector, do sub-intendente, dos pais dos alumnos ou de outras pessoas gradas, os seus esforços pelo ensino e pelo maior numero de educandos, a qual será fixada pelo intendente.

## Capitulo VII

### Disposições finais

Art. 20º — Fica isento de impostos municipais, o chefe de familia que tiver tres filhos frequentando, com assiduidade, as aulas, de accordo com a autorização que opportunamente será solicitada ao Conselho.

Art. 21º — Serão concedidos premios, pelo intendente ou por outras pessoas que visarem o mesmo objectivo, aos alumnos que demonstrarem melhor aproveitamento nos exames finais.

Art. 22º — O municipio fornecerá ás crianças reconhecidamente pobres, o material que fór necessario para seu ensino.

Art. 23º — Serão conservadas as escolas suburbanas e extintetas, gradativamente, na cidade onde existem estabelecimentos de ensino, mantidos pelo governo do Estado.

Art. 24º — Ficam assegurados os direitos dos actuais professores, desde que se sujeitem ás dis-

posições do presente regulamento, a vigorar da data de sua publicação.

Art. 25º — A municipalidade subvencionará qualquer escola que ministre ensino gratuito, justificados a frequencia e o aproveitamento dos alumnos.

Art. 26º — Na sede do municipio, reconhecida a necessidade, serão creados grupos escolares dirigidos por tres professores. As suas aulas funcionarão pela manhã, á tarde e á noite.

Art. 27º — Das penas que lhes forem impostas, pelo inspector, poderão os professores recorrer para o intendente, que decidirá de accordo com as razões apresentadas.

Art. 28º — Será resolvido pelo intendente o que não estiver previsto neste regulamento.

Art. 29º — Revogam-se as disposições em contrario.

Secretaria do Municipio de Bagé, 8 de Maio de 1925.

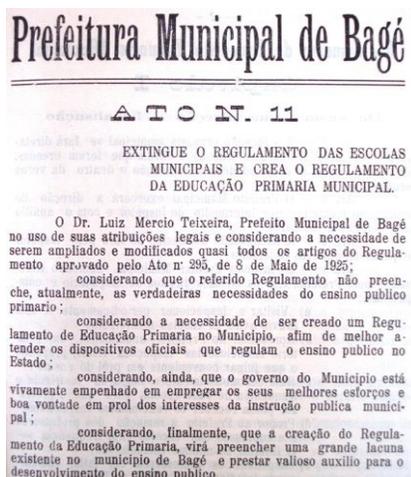
*Carlos Cavalcante Mangabeira*

Intendente

*Pedro A. Cunha*

Secretario

No documento a seguir que mostra a regulamentação sobre o programa de ensino das escolas municipais da cidade de Bagé, datado de 1936, não figura a disciplina língua espanhola, tampouco outra língua estrangeira. As disciplinas listadas no programa são: língua materna, aritmética, geografia, história pátria e educação moral e cívica, caligrafia, desenho e ciências físicas e naturais-higiene. Se neste documento não aparece nenhuma língua estrangeira, presumimos que no documento de 1925 não havia ensino de língua estrangeira, embora como mostra Corsetti (2000), havia língua francesa nas escolas públicas do RS.



considerando, finalmente, que a criação do Regulamento da Educação Primaria, virá preencher uma grande lacuna existente no municipio de Bagé e prestar valioso auxilio para o desenvolvimento do ensino publico,

**DECRETA :**

*Art. 1<sup>a</sup>* — Fica extinto, nesta data o antigo Regulamento das Escolas Municipais que fôra creado por ato n<sup>o</sup> 295, de 8 de Maio de 1925.

*Art. 2<sup>a</sup>* — Fica aprovado nesta data, o Regulamento da Educação Primaria Municipal, que com este baixa, devidamente assinado.

*Art. 3<sup>a</sup>* — Revogam-se as disposições em contrario. Prefeitura Municipal de Bagé, 29 de Abril de 1936.

Dr. Luiz Mercio Teixeira  
Prefeito Municipal

## PROGRAMA DE ENSINO

O ensino nas aulas municipais será distribuído em 3 séries, de acordo com o programma seguinte :

### 1a. Serie

#### LINGUA MATERNA

O professor ensinará, gradualmente de acordo com o metodo João de Deus :

- a) A leitura em coro das vogais e sucessivas combinações destas com as invogais;
- b) A leitura de palavras e pequenas frases combinadas dos elementos aprendidos.
- c) Significação das palavras aprendidas.
- d) Ditado no quadro negro das lições dadas.
- e) Significação dos sinais de pontuação.
- f) Exercício graduado de leitura corrente, com observação da pontuação e explicação dos vocabulos.

#### ARITMETICA

1. Conhecimento dos algarismos e rudimentos das primeiras operações, começando pelos meios concretos com o auxilio de varinhas, grãos, etc. no limite de 1 a 100.
2. Ampliação do conhecimento das duas primeiras operações e aplicação destas na resolução de problemas.  
Leitura e escripta de numeros em caracteres arabes e romanos.

#### GEOGRAFIA

1. A carteira na sua parte superior, distinção dos lados direito e esquerdo, a posição da carteira em relação ás carteiras proximas.  
A sala da aula, a situação da casa no quarteirão, ou distrito.
2. Esboço aproximado do quarteirão com as ruas proximas, ou do distrito com as principaes par-

ticularidades.

O esboço feito no quadro negro, deve ser copiado pelos alunos. Pontos cardeais. Medida do tempo : dia, semana, mês e ano.

### Historia Patria e Educação Moral e Civica

Principaes festas nacionaes. Bandeira. Patria. Deveres individuais : asseio, higiene, verdade, sinceridade, temperança, discreção, modestia, força de vontade, dominio de si mesmo, paciencia, firmeza, coragem, trabalho.

#### CALIGRAFIA

Traçar à mão livre a letra ensinada na lição do metodo João de Deus, escrevendo-a, apòs, a lapis, no caderno.

#### DESENHO

Desenho expontaneo.

## 2ª Serie

### LINGUA MATERNA

- a) Leitura.
- b) Sentido das palavras.
- c) Explicação oral do trecho lido.
- d) Formar pequenas redações.
- e) Ditado diario.
- f) Conhecimento das vogais, consoantes, grupos vocalicos e consonantais, silaba, vocabulo, notações lexicas e acento tonico.
- g) Idea de substantivo, adjetivo e verbo.

### ARITMETICA

Recapitulação do programa anterior.  
Multiplicação e divisão dentro dos limites dos milhares.  
Estudo completo das 4 operações em numeros inteiros.

### GEOGRAFIA

Termos geograficos explicados com o auxilio de taboa e areia em massa.  
Aplicação dos conhecimentos do aluno ao mapa do municipio.  
Estudo exclusivo no mapa e em classe, a geografia do

Estado, figurando na taboa negra a materia estudada.

### Historia Patria e Educação Moral e Civica

Descobrimiento do Brasil.  
Explorações.  
Capitanias—Thomè de Souza, Duarte da Costa, Mem de

Sá.

Fundação do Rio de Janeiro.  
Dominio Hespanhol.  
Invasão Hollandeza.  
Palmares.  
Tiradentes.

Deveres para com a patria: o patriotismo, o serviço militar, a disciplina, a colaboração no bem publico.

## Ciências Físicas e Naturais—Higiene

O homem.

Esqueleto, sua divisão : Cabeça. Tronco. Membros.

Coluna vertebral,

Higiene da habitação.

O sol e seus benefícios.

Higiene corporal: Vantagens da mesma.

Conservação da saúde.

Higiene e conservação dos dentes.

Vantagens do banho frio, ginastica diaria e exercicios ao

ar livre.

Alimentação.

## DESENHO

Conhecimento elementar da morfologia geometrica e a sua applicação ao traçado á mão livre das figuras planas.

## 3ª Serie

### LINGUA MATERNA

Leitura em prosa e verso.

Sentido proprio e figurado das palavras.

Formação de sentenças com as palavras estudadas.

Explicação oral do trecho lido.

Ampliação do vocabulario pelos sinonimos.

Declamação em prosa e verso.

Conhecimento pratico das palavras variaveis e invari-

veis.

Conjugação dos verbos.

Citado de trechos, cujo assunto principal, deverá ser cartas familiares, commerciaes, etc.  
Descrição e narrativas.

### ARITMETICA

Recapitulação do programa anterior.  
Frações ordinarias e decimais.  
Sistema metrico.  
Problemas praticos sobre as 4 operações em numeros inteiros e frações, applicando a redução á unidade e metodo analitico.

### GEOGRAFIA

Recapitulação do programa anterior.  
Estudo do Brasil em geral.  
Os continentes, sua divisão em paizes e capitais dos mesmos.

### Historia Patria e Educação Moral e Civica

Chegada da Familia Real. Independência, Reinado de D. Pedro 1º Principais fatos do reinado de D. Pedro 2º Principais fatos do tempo das Regencias. Guerra do Paraguai. Emancipação dos escravos. Proclamação da Republica.  
Organisação politica do Brasil. Federação, suas unidades  
Governo do Brasil: federal, estadual, municipal.  
Idéa muito sumaria das atribuições de cada uma dessas ordens de governo a lei.

### Ciencias Fisicas e Naturais

Aparelhos da vida de nutrição, Respiração, Aparelho respiratorio, circulatorio. Orgãos dos sentidos, Os sentidos, A saude e a molestia, asseio, cuidados higienicos, exercicios.  
A defesa da saúde pela vacina. Profilaxia em geral.

### DESENHOS

Conhecimento elementar da morfologia geometrica—aplicada aos solidos.

Prefeitura Municipal de Bagé, 29 de Abril de 1936.

Dr. Luiz Mercio Teixeira

Prefeito Municipal

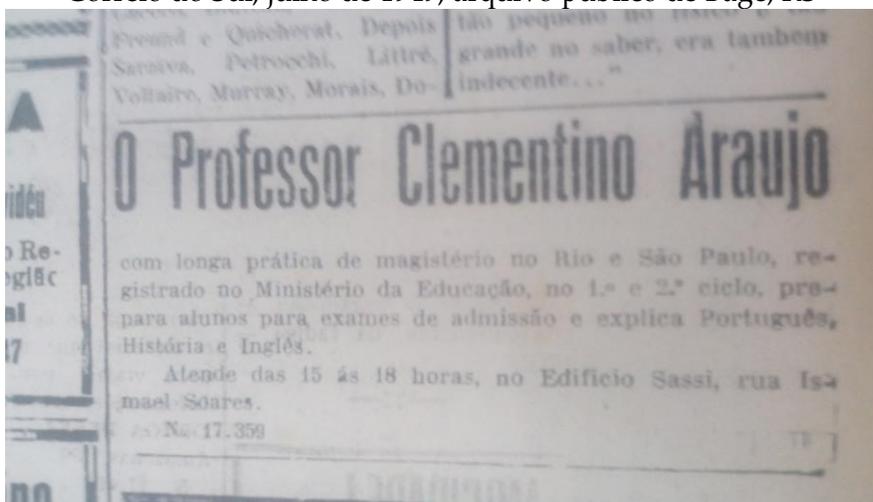
Waldemar A. Machado

Inspetor Escolar

Estes dois documentos (de 1925 e 1936) são indícios de que, apesar de ter havido interesse pela educação do Uruguai como mostra o relatório de Protásio Alves (1914), este interesse parece não ter ocorrido no que diz respeito ao estudo do idioma espanhol no Estado. Na pesquisa de Corsetti (2000) aparece a língua francesa e mesmo em Bagé, região de fronteira, não encontramos documentos não trazem o espanhol como disciplina escolar.

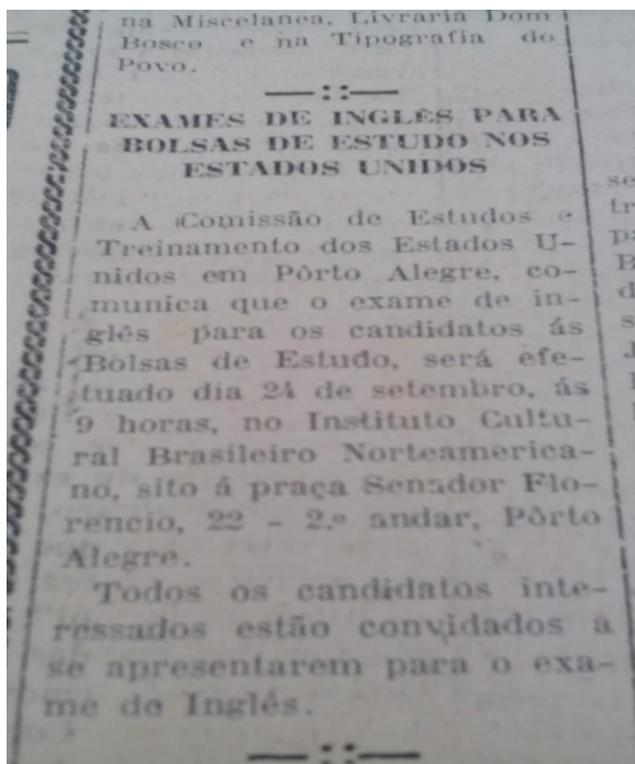
Em consulta ao arquivo público encontramos os seguintes documentos:

Correio do Sul, julho de 1949, arquivo público de Bagé, RS



Neste anúncio do jornal Correio do Sul de 1949 temos a oferta de um professor para aulas de língua estrangeira, mas não aparece o espanhol, somente o inglês.

Correio do Sul, agosto 1949



Aqui temos a oferta do governo norte-americano para brasileiros estudarem a língua inglesa nos Estados Unidos, evidência de que o inglês era, já nessa época, despertava mais interesse como língua estrangeira. Acreditamos que este interesse pelo idioma inglês, nesta época, começa a aumentar em todo território brasileiro, pois os Estados Unidos têm um grande destaque na 2ª guerra mundial e, a partir de então, se firma como império econômico, o que resulta em imposição, dentre outros “acordos”, o estudo do idioma. Isso revela a importância do poder da linguagem, fato já ocorrido, por exemplo, durante o domínio do império romano.

No entanto, no mesmo ano (1949), encontramos o seguinte anúncio:



Ainda no jornal Correio do Sul de 1949, um anúncio de um profissional que se formou no Uruguai, na Escola de Engenharia de Montevideu, e que era morador em Bagé.

Este anúncio mostra que, apesar de já haver o início da hegemonia e imposição do inglês como língua internacional, o diálogo com Uruguai também continuava. Ou seja, esse profissional sabia o idioma espanhol e pode ter ensinado alguém de seus familiares ou continuado o contato com o país vizinho.

Texto de 1927 de um jornal de Bagé, mostrando sobre a inauguração da praça de esportes oferecida ao povo bageense pelo governo uruguaio. Escrito em espanhol o discurso do representante do governo uruguaio ressalta a importância do fato como forma de vínculo para as boas relações dos dois países: Brasil e Uruguai, e destaca a necessidade da união destes povos no mesmo espírito de solidariedade, estando estes, tão próximos no espaço territorial e em tradições. Também fala do sentimento de

patriotismo inspirando neste dia dedicado às comemorações da independência do Brasil, em que é entregue a população uma praça para a execução de exercícios físicos em benefício da formação, não só do corpo, mas também da personalidade para que as pessoas percebam que o sentimento de patriotismo não impede que na fronteira haja um sentimento profundo de irmandade.

Com este texto podemos pensar que se havia jornal impresso com notícias em espanhol, teria, seguramente, um público leitor.

dadeir mente a terra do  
Cruzeiro!

Bagé, 1927

JOÃO GAÚCHO

### Echos da inauguração da praça de desportos

Conforme promettemos em nossa ultima edição publicamos hoje, o bello discurso pronunciado, no dia 7 de Setembro, por occasiã da inauguração da praça de desportos, pelo distincto cavalheiro, sr. dr. José Luiz Santayana:

"Sr. Intendente — Señores y Señoras:

Traigo hasta vosotros una honrosa representación; al traducir, en palabras ló móbiles que determinaron a un hijo de este solar ofrecer a los habitantes de Bagé, esta plaza de Desportos Fisicos que pretende ser una ofrenda de gratitud y de cariño hacia donde formó sus primeros afectos y ejandró el calor de sus familiares el arrigado concepto del amor a la patria.

Sea tambien este acto señores, el vinculo mas sólido y afectivo con que ha da forjares el ideal de amplia solidaridad americana que por sobre todas las formalidades de diplomacia mas o menos valederas, has de unir en el espíritu y en el corazón de todos los hijos de este pueblo, la retención de identicos sentimientos y de los mismos afanes en la conquista de tan ausado ideal. Sea, señores esta plaza de desportos donde los hijos de estas lares ejerciten sus músculos y desarrollen sus aptitudes físicas y tambien donde aprendan poseidos de un amplio espíritu de concordie, el enfo del amor hacia donde uno se forma y constituye su personalidad sin que este concepto de patriotismo fuere obstaculo alguno para que sepamos que sobre las fronteras hay un sentimiento hondo que nos hermana a todos y que es para mí, señoras, el recuerdo comun

de nuestras tradiciones y el incessante afán, tambien comùn y colectivo, de renovación de nuestros valores positivos.

En este glorioso dia er que el Brasil conmemora su mas solenne e íntima fecha en que afianzó definitivamente su independencia, abandonando la tutela de otros gobiernos para adquirir la responsabilidad de sus propias aptitudes y de la fuerza constructiva de que sus hijos son capaces llegar hasta vosotros el calor y la simpatia con que en mi patria, el Uruguay, se reciben tan augustas e patrióticas fiestas.

Sr. Intendente — Interpretando fielment el senti de mi señor padre debo agradecerlos todo quanto habeis hecho con nuestro esfuerzo y dedicación para llegar a este éxito que hoy me toca presenciar y os me exhorto a la vez a que os preocupéis por la prosperidad de la cultura física de los hijos de esta hermosa ciudad en la certidumbre que así hareis obra de desinteresado y verdadero patriotismo.

Sr. Intendente — Com verdadera emoción ha oido los amables conceptos que habeis pronunciado, lo que me obliga a un intenso agradecimiento."

**SYPHILIS  
RHEUMATISMO  
ARTHRITISMO  
BOUBAS  
DARTROS**

**LAYUYA**

DEPURANDO E TONIFICANDO O SANGUE COMO

**LAYUYA**

DE S. JOÃO DA BARRA  
"TEREIS SEMPRE SAUDE E BEM ESTAR"

**Atenção**

## A Sociedade Espanhola de Bagé

A pesquisa de FAGUNDES (2012) relata que o governo brasileiro resolveu estimular a vinda de imigrantes europeus na década de 20, no século XIX, o que marcou a presença dos espanhóis nesta região, entre eles as famílias procedentes de Barcelona, Cadiz, Gerona, Coruña, Navarra, Bilbao, Tarragona e de outros lugares da Espanha. Desta forma, com o fim dos conflitos entre o Brasil e os países vizinhos surge a necessidade de convivência na comunidade em forma de associações. Portanto, os espanhóis que aqui viviam também tomaram a decisão de se unirem em uma associação em que fossem acolhidos, deste modo, foi criada em 1968, a primeira associação de Bagé, a Sociedade Espanhola, com a denominação de Sociedade Espanhola de Socorros Mútuos de Bagé. Sua finalidade era de integração entre os compatriotas espanhóis e de reuniões por ocasião de festas na sede social onde também seria usada para as artes.

Em entrevista (dezembro de 2017) com a atual representante da Sociedade Espanhola em Bagé tivemos a informação de que os objetivos iniciais se mantêm, pois não há qualquer indício de que essa entidade tenha de alguma forma contribuído para a área da educação ou do ensino\aprendizagem da língua espanhola. Também não houve nenhuma parceria ou integração com os imigrantes dos países latino-americanos, a não ser pela menção de que em um tempo remoto houve a disponibilidade da sede da Sociedade Espanhola para reuniões de integrantes da Sociedade Uruguaia, até o momento em que esta passou a ter sua sede própria. Evidenciamos aqui que a Sociedade Uruguaia existe em Bagé, mas com uma participação discreta e que até o momento não conseguimos contato com seus integrantes para maiores informações sobre suas atuações.

## **As primeiras escolas de Bagé**

Segundo FAGUNDES (2012), o primeiro estabelecimento de ensino iniciou suas atividades em 20 de setembro de 1861 com o nome de Colégio São Sebastião, oferecendo ensino primário e secundário. O prédio onde funcionava a escola, também foi utilizado como casa paroquial, mas voltou a sediar a escola em 13 de março de 1908, *“prestando serviços à infância pobre”* e sua aula inaugural contou com aproximadamente 70 alunos.

A primeira escola pública de Bagé foi o Colégio Elementar Quinze de Novembro, criado em 1910 (FAGUNDES, 2012). Depois em 1968 foi inaugurado o Ginásio Estadual XV de Novembro no prédio onde funciona até os dias atuais.

Criado em 1909, para abrigar crianças abandonadas, com o nome de Orfanato São Benedito. Ampliada em 1929, e novamente em 2017 (informação nossa), hoje a atual sede continua funcionando como Escola de Ensino Fundamental São Benedito com turmas do maternal até o nono ano, mas não há ensino de espanhol até a presente data, apenas inglês, segundo informações de uma das professoras do 5º ano, Rita de Cássia Patron Bandera.

## **Escolas particulares**

O Colégio Auxiliadora, salesiano, fundado em 2 de março de 1904 em ato inaugural estiveram presentes os padres Miguel Rua, superior salesiano no Brasil e José Gamba, inspetor salesiano no Uruguai e Paraguai (FAGUNDES, 2012). Segundo FAGUNDES *“em 1908 foi equiparado ao Ginásio Nacional D. Pedro II, [...] acompanhando a evolução do ensino, em 1970, o Auxiliadora passou a aceitar o ingresso de meninas e, em 1978, foi criado o Jardim de Infância”*. Esta escola oferece ensino de espanhol no ensino fundamental 2, ou seja, do 5º ao 9º ano com uma hora semanal por semana. Já a língua inglesa é ofertada desde a educação infantil até o 3º ano do ensino médio, sendo que na

primeira a carga horária é de uma hora semanal e no segundo duas horas semanais.

A Escola Espírito Santo, franciscano, fundado em 1905 e iniciando suas aulas para moças em 08 de março com 70 alunas matriculadas. O Espírito Santo foi o primeiro colégio a ter o curso Ginásial no estado, em 1926 (FAGUNDES, 2012). Esta escola oferece o ensino de língua inglesa desde as séries iniciais até o final do ensino fundamental, 9º ano. No ensino médio é oferecido aulas de espanhol, com uma hora semanal por turma.

A tradicional escola de inglês CCAA, iniciou seus trabalhos em Bagé no de 1997. Apesar de ser conhecida pelo ensino da língua inglesa, a franquia do município, no momento de sua abertura começou a ofertar o espanhol. No entanto, desde 2013, a escola não oferta mais o ensino de espanhol. Segundo nos informou a diretora em entrevista em 21/11/17, há pouca procura, em média 5 alunos por semestre. Questionada sobre o porquê desta falta de procura, ela hipotetizou que por ser uma região de fronteira, as pessoas se sentem confiantes com o espanhol. Mas, a diretora afirmou que caso haja procura com número suficiente de alunos, eles voltarão a ofertar o espanhol.

A franquia-escola Yagizi iniciou suas atividades em Bagé na década de 80, segundo a diretora da unidade em conversa telefônica em 08\12\2017, e passou a ofertar espanhol na década de 90, ainda continua ofertando, embora haja poucos alunos que procuram, pois, a alegação é a mesma referida anteriormente pela diretora da CCAA, os alunos acreditam já saberem espanhol.

## **O ensino superior em Bagé**

A respeito do ensino superior em Bagé, Martínez e Silveira (2012) explicam sobre a criação da primeira instituição na cidade:

A Universidade da Região da Campanha possui como base de atuação a pesquisa tecnológica e aplicada tem em sua origem a própria constituição da Educação Superior em Bagé, que se iniciou em 1953 com a criação da Faculdade de Ciências Econômicas na época mantida pela Associação de

Cultura Técnica e Econômica. Em 1955, surge a Faculdade Católica de Filosofia, Ciências e Letras, como extensão da Universidade Católica de Pelotas, sendo que havia na época um convênio com o Instituto Municipal de Belas Artes. Em 1969 ocorreu a integração de todos os cursos superiores existentes e originou a criação da Fundação Universidade de Bagé – FUNBA. Em 1986 foi aprovado o projeto de transformação das Faculdades Unidas de Bagé em universidade, pelo então Conselho Federal de Educação, que foi reconhecida como Universidade da Região da Campanha - URCAMP, resultando na Portaria ministerial no 052, de 16 de fevereiro de 1989. (MARTÍNEZ E SILVEIRA, 2012, p. 175)

A licenciatura em Letras nesta universidade começa em 1997 e termina em 2015. Durante este período em que o curso esteve em funcionamento, formaram diversos profissionais para trabalhar na cidade como professores de espanhol na cidade de Bagé e região. Embora o curso de letras tenha sido extinto na Urcamp, esta universidade oferece um curso de espanhol, na modalidade extensão há 28 anos, conforme consta no site<sup>5</sup> da instituição:

*Curso de espanhol na urcamp: 28 anos de tradição*

*Professora Josefina Pimentel é responsável pelas turmas que se formam há quase três décadas*

Em nota neste mesmo site temos a seguinte afirmativa: “De acordo com a professora Josefina Pimentel, grande parte dos professores de Espanhol que estão atuando em escolas municipais, estaduais e no Ensino Superior iniciaram os estudos em suas turmas. “Inclusive, diversos alunos que estiveram no curso foram aprovados na prova de proficiência de espanhol”, garante ao destacar atividades práticas são parte do percurso de ensino. “Já fizemos várias excursões em países vizinhos, como Uruguai e Argentina. Foi em função destas viagens que alguns tiveram a oportunidade de conhecer Montevidéu, Punta Del Este, Colônia do Sacramento e Buenos Aires”, recorda, frisando que os estudantes praticam ao vivo e a cores o que aprendem durante o curso”.

Interessante ressaltar que este curso de espanhol tem início no final da década de 1980, ou seja, quando o Mercosul dava seus

---

<sup>5</sup> A URCAMP oferece há 28 anos o curso de espanhol na modalidade extensão, conforme divulgação no site:<http://www.urbcamp.edu.br/noticias-gerais/1396-curso-de-espanhol-da-urbcamp-completa-28-anos>

primeiros passos. Talvez possa ter sido este fato que incentivou a criação ou curso ou a aproximação com o Uruguai e Argentina (*excursões a países vizinhos*), tendo em vista que a professora ministrante (ela faleceu em 01/03/2021) responsável pelo curso era de origem uruguaia.

## **A Unipampa**

Em 2006, o presidente Lula cria a Universidade Federal do Pampa que era associada a UFSM e UFPEL, mas em 2008 foi criada a Fundação Universidade do Pampa. Desde o início a Unipampa contou com o curso de licenciatura em letras e houve até o ano de 2012, nas modalidades português/inglês e português/espanhol. No ano de 2013 iniciou um novo curso Licenciatura em línguas adicionais inglês/espanhol, além do curso de licenciatura em letras português e suas respectivas literaturas. Esta universidade conta também com o Núcleo de Línguas que oferece cursos de idiomas (inglês, espanhol, francês - já houve oferta de introdução ao chinês) na modalidade extensão e todos são gratuitos. Além das licenciaturas em línguas, a Unipampa oferece há 4 anos o Mestrado profissional em ensino de línguas.

## **Os cursos de nível superior na modalidade EAD em Bagé**

Temos ainda em pleno funcionamento em Bagé alguns pólos de cursos de Ensino a Distância, os EADs, muitos deles oferecem cursos de graduação e pós-graduação. Entre eles destacamos:

1 – A UNIP, Universidade Paulista, que oferece a graduação em letras espanhol; Letras-Línguas Adicionais Inglês\espanhol e Respectivas Literaturas; Letras; Letras Português\Espanhol e Pedagogia Semipresencial.

2 - A Capacitar Escola Técnica que oferece cursos a distância através do pólo da FAEL, a Faculdade Educacional da Lapa, na área da educação na graduação em Letras Português\Espanhol e Pedagogia, além de Pós-graduação em educação.

3 - A Anhanguera Faculdades, um grupo educacional e que no pólo Bagé oferece curso de graduação Letras com Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, Pedagogia e cursos de Pós-graduação na modalidade EAD.

4 - A UNINTER, Centro Universitário Internacional, oferece cursos EAD de Licenciatura em Filosofia, Geografia, História e Matemática; Letras-Bacharelado; e Pós-graduação em Alfabetização e Letramento.

5 - A Faculdade IDEAU, oferece cursos de Inglês, Espanhol, Italiano e Francês através do seu Centro de Línguas (dados referentes à época da pesquisa).

### **Alguns dados das escolas municipais no ano de 2016**

Em levantamento junto à Secretaria de Municipal de Educação de Bagé - SMED, com o setor pedagógico, no ano de 2016, obtivemos a informação de que o espanhol como língua estrangeira foi implantado de 2004 a 2006, período em que foi regulamentado em portaria. Até o ano de 2016 o município contava com 25 escolas, todas do ensino fundamental oferecendo a disciplina de espanhol, contando no plano de ensino os conteúdos mínimos em cada série, do sexto ao nono ano, com a carga horária de 1h\aula semanal, com exceção da Escola Municipal de Ensino Fundamental Peri Coronel, localizada no bairro Malafaia, a qual através de regime interno, oferecia 2h\aula semanais. Além das escolas na zona urbana, existe ainda uma escola na zona rural, a Escola Municipal Rural Simões Pires.

A rede municipal contava com aproximadamente vinte e dois professores concursados, os quais possuem carga horária de 20h, dezoito que atuam em sala de aula e alguns em cargo de supervisão. A maioria deles têm formação em Letras - Português\Espanhol, e a todos é oferecida a formação continuada, duas vezes ao ano, pela Secretaria de Educação que também conta com parcerias, entre elas, a da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA.

## Considerações finais

Este trabalho, ainda que apresente um panorama geral sobre o ensino de espanhol na cidade de Bagé, abre espaço para pesquisas mais aprofundadas na área de ensino na cidade de Bagé, não somente de línguas, mas também de outras disciplinas, tanto na rede pública como privada.

Devemos observar que com todo o esforço de criar leis e políticas linguísticas voltadas para implementação e valorização do ensino do espanhol em escolas públicas no Brasil, com as mudanças ocorridas com o governo Temer, o espanhol não será mais obrigatório no ensino médio, o que implica o desinteresse por parte dos alunos em cursos de graduação e pós na área. É como deixar de lado todo o esforço dos governos anteriores em promover uma aproximação entre o Brasil (tendo português como língua oficial) e os países *hispanohablantes* nossos vizinhos. Fica também excluído um sonho e possibilidade de integração do cone sul como foi proposto desta a década de 80, o que se concretizou com o MERCOSUL e motivou a criação de cursos de licenciatura em espanhol e demanda por aprender o idioma, ou seja, o esforço de governos populares e com uma visão mais ampla em relação à educação e, mais especificamente sobre o ensino de espanhol, nosso foco de interesse, fica perdido, o que significa um imenso retrocesso. Assim, se as fronteiras com os países vizinhos *hispanohablantes* estavam sendo abertas para troca de experiências e enriquecimento, outras fronteiras se impõem com as novas leis no que se refere ao ensino do espanhol nas escolas públicas.

Seria interessante pesquisas que buscassem aprofundar em que instituições, públicas ou privadas o espanhol esteve mais presente na cidade de Bagé. Durante nosso trabalho tivemos algumas dificuldades: falta de informação nas instituições de ensino, como por exemplo, pessoas não sabiam fornecer informações, também encontramos o arquivo municipal em fase de mudança de local e não disponível para pesquisas. Novas possibilidades de pesquisa estão abertas...

## Referências

BECKER, I. *Manual de español: gramática y ejercicios de aplicación; lecturas; correspondencia; vocabularios; antología poética*. 79 ed. São Paulo: Nobel, 1999.

BORDAS, M. A. G. La enseñanza de la lengua española en el Brasil: unas reflexiones. *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, 27-35, 1991.

BUGEL, T. O espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem? *Revista Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 33, 71-87, jan./jul., 1999.

\_\_\_\_\_. *O espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem?* (Dissertação, mestrado). Campinas, SP: UNICAMP / IEL, 1998.

CAMARGOS, M. L. *Estrangeiro de si mesmo: conflitos no processo de construção identitária de um professor de espanhol no Brasil*. (Dissertação de Mestrado). Campinas: UNICAMP – IEL, 2003.

CAMARGO, M. L. O ENSINO DO ESPANHOL NO BRASIL: UM POUCO DE SUA HISTÓRIA. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, (43), jan. jun. 2004, p.139-149. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/tla/v43n1/a11v43n1.pdf> Acesso: 27 nov. 2017.

CELADA, M. T. y GONZÁLEZ, N. M. “Los estudios de Lengua Española en Brasil”. *Anuario Brasileño de estudios hispánicos*, 35-58, 2000.

CORSETTI, B. A. construção do cidadão: os conteúdos escolares nas escolas públicas do Rio Grande do Sul na primeira república. In: *História da Educação*. ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas (8): 175-192, set. 2000.

DOMÍNGUEZ, A G. “La base del español de América y su realidad actual”. *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, 9:13-26, 1992.

FAGUNDES, E. M. *Inventário Cultural de Bagé - Um passeio pela história*. Porto Alegre, 2012.

FERNÁNDEZ, I. G. M. E. “La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera en Brasil”. *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, 59-80, 2000.

GODY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: *Revista de Administração de Empresas*, V.35, n. 2, Mar. /Abr. 1995, p. 57-63.

GONZÁLEZ, N. T. M. La lengua española en Brasil. [www.hispanista.com.br](http://www.hispanista.com.br), v. I, n. 2, Julio/ ago./set, 2000.

KULIKOWSKI, M. Z. M. La actualidad de la lengua española. [www.hispanista.com.br](http://www.hispanista.com.br), v. I, n. 2, Julio / agosto / septiembre, 2000.

LEFFA, W. o ensino de línguas em contexto nacional. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>. Acesso em 08 de nov. de 2017.

LIMA, L. M. (Org.). *A (in)visibilidade da América Latina na formação do professor de espanhol*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

LISBOA, M. F. G. A obrigatoriedade do ensino de espanhol no Brasil: Implicações e Desdobramentos. Disponível em:<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/sinteses/article/viewFile/1227/911> Acesso em 08 de dez. 2017.

MARTÍNEZ, M. S. V. & SILVEIRA, M. V. Marcos regulatórios na educação superior: a gestão da Universidade da Região da Campanha - URCAMP frente às exigências legais. In: *Revista GUAL*, Florianópolis, v. 5, n. 1, pp. 172-183, jan./fev./mar./abr. 2012.

NASCENTES, A. Gramática de língua espanhola para uso dos brasileiros. 3 ed. Rio de Janeiro: Pimenta Mello, 1934.

PICANÇO, D. C. L. *História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)*. Curitiba, PR: Editora UFPR, 2003.

SILVEIRA, M. I. M. *Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino*. Maceió: Edições Catavento, 1999.

## **Documentos lidos sobre educação**

<http://www.urcamp.edu.br/noticias-gerais/1331-curso-de-espanhol-na-urcamp-27-anos-de-tradicao-professora-josefina-pimentel-e-responsavel-pelas-turmas-que-se-formam-ha-quase-tres-decadas-que-o-mercado-de-trabalho-esta-cada-vez-mais->

concorrido-nao-e-novidade-porem-aqueles-que-buscam-o-  
aperfeicoamento-e.

SIGNO&SEÑA, Revista del Instituto de Lingüística. Facultad de  
Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Número 20, enero,  
2009. El español en Brasil. Investigación, enseñanza, políticas.  
<http://www.sociedadeespanhola.com.br/>. Acesso em 10 de nov. de  
2017.

[http://www.jornalfolhadosul.com.br/noticia/2013/02/16/sociedade-  
uruguaia-completa-13-anos-de-reativacao](http://www.jornalfolhadosul.com.br/noticia/2013/02/16/sociedade-uruguaia-completa-13-anos-de-reativacao)

[http://www.jornalfolhadosul.com.br/noticia/2013/07/16/colegio-  
elementar-a-primeira-escola-publica-de-bage](http://www.jornalfolhadosul.com.br/noticia/2013/07/16/colegio-elementar-a-primeira-escola-publica-de-bage). Acesso em 10 de  
dez. 2017.

[https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/proen/ldb\\_11ed.pdf](https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/proen/ldb_11ed.pdf) A  
LDB de 1996. Acesso em 05 dez. 2017.

[https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2017/02/16/  
temer-sanciona-lei-para-novo-ensino-medio-100-de-  
aprovacao.htm](https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2017/02/16/temer-sanciona-lei-para-novo-ensino-medio-100-de-aprovacao.htm) As mudanças no ensino médio sancionadas por  
Temer, Felipe Amorim Do UOL, em Brasília 16/02/201712h37 >  
Atualizada 16/02/201713h51... - Veja mais em [https://noticias.uol.  
com.br/politica/ultimas-noticias/2017/02/16/temer-sanciona-lei-  
para-novo-ensino-medio-100-de-aprovacao.htm?cmpid=copia](https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2017/02/16/temer-sanciona-lei-para-novo-ensino-medio-100-de-aprovacao.htm?cmpid=copia)  
cola. Acesso em 05 dez. 2017.

## A presença da Literatura nas aulas de Língua

Joselma Maria Noal<sup>1</sup>

O ensino de uma língua, seja ela materna, estrangeira ou adicional, deve contemplar sempre a literatura, pois a arte da palavra escrita apresenta o idioma de forma viva, além de abarcar contexto histórico, geográfico, político e cultural. O estudante, ao ler literatura, seja prosa ou poesia, penetra no universo do idioma, o que extrapola a compreensão lexical, muitas vezes supervalorizada ao enumerar vantagens do hábito de leitura. Sem dúvida a ampliação de vocabulário ocorre, à medida em que o sujeito se torna leitor, mas os aspectos positivos são muitos maiores, como o desenvolvimento da criticidade, da empatia, da visão de mundo. Segundo COSSON, “Ler implica troca de sentido não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço.” (2021, p.27)

O maior objetivo de um professor da área das linguagens, em sua prática docente, deveria ser o de contribuir para a formação de um cidadão leitor e crítico. Não se trata apenas de ler, mas de enxergar melhor a si mesmo e ao mundo, perceber o seu papel na sociedade e, principalmente, saber enxergar o outro, desenvolver empatia. FREIRE enfatiza que: A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham. (1987, p. 46) Para fazer a educação problematizadora devemos considerar e valorizar a leitura em sala de aula como forma de autoconhecimento e de percepção sobre o

---

<sup>1</sup> Doutora em Letras, professora da FURG, escritora, tradutora.

mundo, conforme diz COSSON: Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro.” (2021, p. 27) Neste sentido dirijo este texto, a fim de propiciar reflexão e possíveis caminhos para o ensino de língua e literatura, que sejam assim como portas para o próprio mundo e para outros mundos possíveis.

Cabe ressaltar que a linguagem é uma forma de exercer poder, de se modificar e de se melhorar como cidadão, afinal como diz CASSANY: (...) el modo que usar el lenguaje (específicamente leer y escribir) también es ejercer el poder: al leer accedemos a datos que nos permiten modificar nuestra conducta —e incluso la de otras personas— en nuestra comunidad. (p. 24) Portanto precisamos fazer uso da linguagem de forma responsável e crítica.

Neste sentido, na prática docente, os professores da área das linguagens, diante do planejamento de suas aulas, têm entre as suas maiores indagações: *Que idioma devo ensinar? Que leituras literárias devo contemplar?* Também me faço essas mesmas perguntas a cada novo semestre e aqui tentarei responder, em parte, as duas indagações.

Com relação ao idioma, aqui me coloco como docente de língua espanhola em contexto brasileiro. Nas minhas aulas procuro que o idioma seja sempre o mais diverso e múltiplo possível, tendo em vista o número de países falantes e a multiplicidade cultural de cada povo usuário da língua em questão. O espanhol, com o qual me comunico, é o estandar, que não apresenta marcas de um falante nativo, sou brasileira. No dicionário da Real Academia Española:

Stándar: adj. 1. Que es lo más habitual o corriente, o que reúne las características comunes a la mayoría. "calidad estándar" 2. adj. nombre masculino. Que sirve de patrón, modelo o punto de referencia para medir o valorar cosas de la misma especie."un estándar de fabricación".

Ao adotar o espanhol estandar, não significa que, em minha prática docente, não aponte as peculiaridades de pronúncia e/ou de léxico dos diferentes locais em que o idioma é falado. Pelo contrário, busco sempre ser o mais abrangente possível, valorizando a multiplicidade da língua espanhola. Afinal, na

minha concepção, a educação precisa ser libertária, problematizadora, lutar contra preconceitos e estereótipos. Além disso considero significativo pensar o exercício da docência como troca de saberes, valorizando os conhecimentos dos estudantes, como orienta FREIRE (1987):

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 1987, p.43)

Considero que a leitura literária possa ser um caminho para a problematização dos homens em suas relações com o mundo. Docentes da área das linguagens trabalham com a compreensão leitora visando desenvolver a competência leitora, tendo em vista que a primeira é um ato individual, enquanto a segunda é social. Conforme salienta ROMO:

La competencia lectora no es solo poseer las destrezas y conocimientos lectores sino también valorar la lectura como fuente de conocimientos y expresión de la cultura, así como emplearla cada vez que se necesite de acuerdo a diferentes fines que la vida puede presentar. (2019, p. 168)

Portanto a leitura deve ser compreendida em sua profundidade, pois se trata de uma expressão cultural. De acordo com ROMO (2019, p. 166), apesar dos processos educativos e didáticos da área das Linguagens incluírem a compreensão e a competência leitora, como parte fundamental nas salas de aula, parece que tais destrezas não são desenvolvidas como deveriam.

CASSANY (p.24) ressalta o real significado da leitura que não se restringe ao deciframento de um código e desenvolvimento de estratégias cognitivas, mas de apropriação de artefatos letrados, de formas rotineiras de uso em contextos concretos.

Para a formação de leitores e não apenas estudantes que decifrem um código, deve ser considerada a conexão, o laço afetivo que possam estabelecer com o texto literário, como menciona Romo:

En la medida que el lector consiga una conexión entre el texto y sus emociones, sentimientos, conflictos e intereses, es decir, con los elementos que conforman su mundo interior afectivo se logrará que el texto se convierta en algo significativo y quede guardado en su memoria de largo plazo como algo placentero y digno de volver a repetirse. (2019, p. 177)

Um fator significativo é a motivação, a provocação, a curiosidade, a inquietude que as aulas podem provocar. Como diz FREIRE (1996): Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. (p. 44) Portanto a motivação deve estar em ambos: professor e estudante. E ao escolher as leituras literárias propostas aos estudantes devemos pensar justo na motivação. Após uma caminhada de equívocos, contemplando autores considerados clássicos e canônicos, hoje penso muito mais na motivação à leitura por parte dos estudantes e também busco ser o mais abrangente possível, tanto no gênero literário, como na autoria. Reviso várias vezes minhas bibliografias, tentando dar conta da multiplicidade de países e de vozes, refletindo sobre a motivação, a importância de determinada leitura para determinada turma e recordando sempre que a leitura deve estabelecer laço afetivo, tornando-se inesquecível.

Nos primeiros níveis de língua espanhola, no curso de Licenciatura em Letras, procuro trabalhar com poemas e narrativas curtas, crônicas e contos. Também é possível propor a leitura de um romance, considerando que os alunos brasileiros, pela proximidade entre os idiomas português e espanhol, demonstram facilidade para a compreensão leitora, principalmente no sul do país. Nossa região se caracteriza pela proximidade geográfica de países falantes de espanhol, temos fronteiras com Uruguai, Argentina, Paraguai, o que facilita muito para o estudo do espanhol.

No caso de proposta de leitura de narrativa longa no primeiro ano de estudo de espanhol, sugiro um acompanhamento, por parte do professor, para discussão de cada capítulo ou a cada número estipulado de páginas, em torno de dez, para que os estudantes, no primeiro contato com texto literário, não se sintam desmotivados, devido a alguma dificuldade encontrada que o faça interromper ou abandonar a leitura. É importante considerar o apontado por ROMO sobre o nível linguístico dos estudantes:

Ya para el trabajo en el aula el maestro debe primero indagar, aceptar y concientizar del nivel de competencia de sus alumnos y partir desde ahí. En ocasiones como docentes tenemos expectativas muy altas y que ellos no pueden alcanzar porque aún no han desarrollado procesos cognitivos básicos. (2019, p. 177)

Se penso na prática de sala de aula em ensino fundamental e médio, em que o professor tem uma carga horária semanal de um ou dois períodos, com certeza, não haverá a possibilidade de leitura de narrativa longa completa e com o acompanhamento devido do professor para a compreensão da obra por parte dos estudantes. No entanto, a literatura deve permanecer em nossas aulas de língua em qualquer nível de ensino e como protagonista, não apenas coadjuvante, sempre tendo o cuidado de que não seja apresentada como proposta de texto como pretexto, para a fixação e aprendizagem de conteúdos gramaticais.

As leituras podem provocar debate e/ou reflexão, abarcando temas diversificados e atuais. Importante mencionar que histórias em quadrinhos, charges e memes também podem estar nas aulas de línguas, sendo os dois últimos valiosos instrumentos para conhecer sobre a realidade econômica, política, cultural de um país.

Se pensarmos nas etapas de uma aula, motivação, desenvolvimento e fechamento, a leitura pode estar em qualquer uma delas e até mesmo em todas em uma única aula. Por exemplo, podemos iniciar a aula com a leitura de um fragmento literário, provocando a curiosidade dos alunos leitores e o mesmo fazer ao final, deixando um suspense para a próxima aula.

Entrelaçar diferentes manifestações artísticas em aula propicia o desenvolvimento de competências significativas para o aprendizado da língua, visto que revelam muito sobre um povo. Por exemplo apresentar uma pintura de artista plástico do mundo hispânico e algum texto literário de temática semelhante. O mesmo pode ser feito com as demais manifestações artísticas sempre relacionando ao texto literário. O mais frequente é assistir o filme baseado na obra literária, mas o professor pode ser muito mais criativo, contemplando outras manifestações artísticas.

Menciono aqui algumas sugestões de obras que podem estar em diferentes níveis de ensino: *Ni arte ni parte*, de Quino, é um material valioso para leitura de imagem e para produção escrita, *Libro de las preguntas*, de Pablo Neruda para leitura, reflexão e debate, os minicontos de Eduardo Galeano da mesma forma. Além disso considero a leitura de crônicas e contos como instrumento significativo nas aulas de espanhol e não faltam autores e autoras a serem lidos em sala de aula. Sugiro levar textos de autores e autoras dos diferentes países de fala espanhola, tornando a sala de aula um espaço cultural diverso.

Finalizo, desejando que, no exercício do magistério, sejamos sempre professores da área das linguagens comprometidos com a formação de leitores críticos e cidadãos, provocando a inquietude, desacomodando, pois como escreve Freire: (...) o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. (1996, p. 44)

## Referências

CASSANY, Daniel. **Leer, comprender e interpretar en efe en línea**. Universidad Pompeu Fabra  
Disponível na Biblioteca Virtual Cervantes: <[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/20/20\\_0019.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0019.pdf)>

COSSON, Rildo. **Letramento literário – teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

ROMO M., Pablo E. **La comprensión y la competencia lectora**. Vol.1, No. 377, 2019, p.163-179. Disponível em: <<http://revista.digital.uce.edu.ec>>



## **(Re) vivendo experiências**

Caren Albanio de Oliveira<sup>1</sup>

Sou professora da rede pública estadual de ensino e atuei, no período de outubro 2020 a março de 2022, como supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), núcleo Línguas Adicionais/espanhol da Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, RS. Desenvolvi, juntamente com os discentes de iniciação à docência ( 8 bolsistas e 2 voluntários), atividades referentes ao programa, em uma das escolas na qual atuo, desde 2017, a E.E.E.F. Arthur Damé, situada em um bairro periférico da cidade de Bagé. Porém, a minha história com o PIBID começou ainda durante a minha graduação (2013-2016), quando participei, por quatro anos seguidos, como bolsista discente e vivenciei na prática a importância do programa para a formação de futuros professores.

Para quem escolhe exercer a carreira docente, o PIBID é uma ótima oportunidade de experimentar-se como professor, já que, muitas vezes, essa é a primeira experiência do discente em sala de aula, antes mesmo dos estágios obrigatórios da grade curricular do curso de Letras. Desta maneira, o programa contribui efetivamente para que o graduando consiga vivenciar as práticas cotidianas da escola, tornando-se uma importante ferramenta de reflexão e aprendizado.

Além disso, a partir das reuniões realizadas em grupo, o programa também proporciona um ambiente de discussão, reflexão e compartilhamento de teorias e práticas pedagógicas, buscando a aprendizagem e a implementação de outras

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras Línguas adicionais e supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), núcleo Línguas Adicionais/espanhol. Email: caren\_albanio@hotmail.com

ferramentas didáticas, como as digitais, por exemplo. Assim, a minha decisão de participar novamente do programa, agora, sob uma nova perspectiva, deu-se, através do desejo de compartilhar, não somente as vivências que obtive durante a minha caminhada acadêmica, mas, sobretudo, as minhas experiências enquanto professora de espanhol na educação básica.

Ao iniciar as atividades do programa, já nos deparamos com um cenário bastante desafiador: a pandemia da Covid-19. Logo no início do semestre, em março de 2020, as escolas fecharam as suas portas, enquanto as aulas migravam para os ambientes virtuais. Ao mesmo tempo que tentávamos nos adaptar ao novo modelo de ensino, também precisávamos inserir os discentes em formação nessa nova realidade, para que pudessem, minimamente, experimentar os desafios que a profissão docente enfrenta e que vão muito além dos muros da escola.

Entre as atividades propostas pelo programa, para ser desenvolvida enquanto grupo, estava o estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora este documento ignore o ensino de espanhol no Brasil, trazendo apenas o inglês como língua adicional. Através de leituras, apresentações e trocas de experiências, buscamos um caminho para entender o desenvolvimento deste documento, bem como, as possibilidades de sua aplicação na prática em sala de aula. Também, nossos estudos de formação, realizados durante o programa, contaram com a leitura de três livros fantásticos sobre as relações entre a América Latina e o ensino de espanhol. Este material proporcionou aos participantes reflexões sobre temáticas pouco visibilizadas, mas extremamente importantes para a formação de docentes, sobretudo da língua espanhola. Os capítulos foram apresentados por duplas ou trios de discentes, o que tornou as discussões dinâmicas e enriquecedoras. Além desse material teórico, tivemos a oportunidade de compartilhar diversas leituras literárias, conforme consta na bibliografia deste relato.

Além disso, os discentes em formação foram desafiados a preparar uma atividade remota para ser desenvolvida com os

alunos. Com o papel de auxiliá-los, os dividimos em duplas e começamos a nos reunir virtualmente para pensarmos em atividades que, de alguma forma, pudessem suprir, não só a deficiência no aprendizado, mas também, a carência emocional que os nossos alunos enfrentavam naquele momento. A aplicação das atividades foi bem-sucedida, apesar de que houve nervosismo, boas risadas, frustrações, mas acima de tudo, muita troca de experiências entre os discentes em formação e os alunos.

Ainda, tivemos a oportunidade de participar de oficinas sobre temas sociais de extrema relevância para o nosso desenvolvimento, enquanto profissionais colaboradores na formação de pessoas. Além disso, tivemos diversas oportunidades de frequentarmos eventos online voltados especificamente para a formação de docentes na área de espanhol. E, para finalizar, tivemos a oportunidade de compartilhar todas essas vivências, experimentadas durante os 18 meses de vigência do programa, com outros colegas de subprojetos diferentes, em um lindo evento chamado *IntraPIBID*.

Por fim, destaco a importância do PIBID para minha trajetória, desde a época da graduação, aperfeiçoando minhas práticas docentes e me aproximando da realidade escolar, até os dias de hoje, me fazendo, por meio de diálogos e reflexões, aprimorar as minhas práticas docentes e seguir caminhando para sanar as dificuldades que permeiam esse ambiente, bem como, as muitas questões didáticas que anseiam por mudanças. Além disso, como professora da rede pública, defendo e acredito que o contato direto com o ambiente escolar promove o pleno desenvolvimento da prática docente, além de estreitar os laços entre escola pública e universidade, contribuindo, não apenas para a busca de novas práticas de ensino, mas também, possibilitando reflexões e aprendizagens sobre novos caminhos para a educação.

Assim, encerro a minha participação, agradecendo ao meu grupo de discentes em formação, a minha colega supervisora e ao meu coordenador de área, pelo apoio, comprometimento, parceria e, principalmente, pelas trocas que tivemos ao longo desse período.

Destaco que, foram muitas as aprendizagens, e maior ainda, os desafios, mas são estes que nos movem. Que sigamos sempre comprometidos e atentos à educação, acreditando que sim, somos a diferença! Como diz o poeta Antonio Machado: caminante no hay camino, el camino se hace al andar, golpe a golpe, verso a verso.

## Referências

- ALVES, F. C.; MARTINS, E. S.; LEITE, M. C. S. R. O PIBID e a aprendizagem do fazer docente em tempos de pandemia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 3, p. 1586-1603, jun. 2021.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. (Trad. João W. Geraldi). **Revista Brasileira de Educação**, n.19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. Rio de Janeiro, São Paulo: Ouro sobre Azul, Duas Cidades, 2004.
- CORTÁZAR, J. **Historias de cronópios y famas**. Buenos Aires: Suma de Letras, 2003.
- COSSON, R. Letramento literário. In: FRADE, I.; COSTA VAL, M.; BREGUNCI, M. (ORG.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014, p.185-186.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIOVANI, F.; ALVAREZ, I. M. J. (ORGS.). **Embates dialógicos nas formações inicial e continuada: significando práticas e constituindo olhares**. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2013.
- GODY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: **Revista de Administração de Empresas**, V.35, n. 2, mar. /abr. p. 57-63, 1995.
- GERALDI, J. W. (org.). **A aula como acontecimento**. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2010.

- LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel**. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LIMA, L. M. (org.). **A (in)visibilidade da América Latina na formação do professor de espanhol**. Campinas, SP: Pontes, 2014
- MENDONÇA E SILVA, C. A. (org.) **América Latina e língua espanhola: discussões decoloniais**. Campinas, SP: Pontes, 2020.
- MENEZES, L. C. **BNCC de bolso: como coloca em prática as principais mudanças da educação infantil ao ensino fundamental**. São Paulo: Editora do Brasil, 2018.
- OLIVEIRA, L. G. **Luciérnagas de la niñez**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2006.
- SILVEIRA, Maria I. Matoso. **Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino**. Maceió: Edições Catavento, 1999.
- PICANÇO, D. C. L. **História, memória e ensino de espanhol (1942-1990): as interfaces do ensino de língua espanhola como disciplina escolar a partir da memória de professores, métodos de ensino e livros didáticos no contexto das reformas educacionais**. Curitiba: Ed. UFPR, 2003.
- ZOLIN-VESZ, F.(org.). **A (in)visibilidade da América Latina no ensino de espanhol**. Campinas, Pontes Editores: 2013.



## **PIBID/Espanhol: olhares de três discentes**

Fernanda de Oliveira Freitas

Tatiana Ritta Bianchi

Tamara Campos Vaz

O presente relato apresenta a experiência de três estudantes participantes do subprojeto de Letras Espanhol do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), edital de 2020, vinculado a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) campus Bagé/RS. Neste relato destacamos as discussões decoloniais – América Latina e ensino de espanhol – que ocorreram durante o desenvolvimento do programa e nossa reflexão sobre como levar tais aprendizados para a sala de aula, tendo em vista sua grande importância para a formação de futuros professores.

Para nós, o PIBID é imprescindível para a formação de profissionais da educação. É dessa forma que, ao ingressarmos em um curso de licenciatura, começamos a dar os primeiros passos e encarar a realidade da docência através da nossa experiência em sala de aula, possibilitando, assim, a nós a certeza de que estamos (ou não para alguns discentes) no caminho que queremos trilhar. A partir disso, ingressamos no PIBID com o intuito de ter nossa primeira experiência docente, e nesta linha, em conjunto com as pesquisas, leituras e palestras que presenciamos durante o percurso, observarmos o processo atual da educação a fim de moldar nossa perspectiva quanto ao exercício da profissão, aprendendo cada vez mais no que diz respeito ao ensino/aprendizagem de língua espanhola, além de ampliar nossa visão para a sua prática nas escolas públicas, buscando sempre trazer um conhecimento atual e o diálogo para dentro da sala de aula.

Tendo em vista o cenário pandêmico (Covid19) que assolou o mundo durante os últimos dois anos (2020-2021), incluindo o tempo em que o PIBID esteve vigente, tanto as atividades teóricas quanto

práticas do programa passaram ao modelo remoto. Essa mudança resultou em uma experiência muito nova e diferente do que foi imaginado inicialmente. Isso trouxe à tona diversas dificuldades tecnológicas e sociais que todos os envolvidos viveram. Semanalmente, entrávamos em salas de aula *online*, em sua maioria, vazias ou com um pequeno número de alunos. Estes faltavam às atividades devido aos problemas tais como dificuldade de conexão com a internet ou também pelo fato de muitos não possuírem aparelhos adequados para acesso à internet, o que os impossibilitava de realizar as atividades elaboradas por nós discentes em formação. Assim, esse momento pandêmico foi crucial para evidenciar a realidade das escolas públicas do Brasil, as quais exigem um olhar mais cuidadoso, o que inclui certo conhecimento com a sua comunidade escolar.

Apesar do desfavorecimento sofrido pelos momentos práticos por conta da pandemia, quinzenalmente havia encontros com os professores e colegas participantes do programa. Nestes encontros eram lidos e debatidos diversos assuntos referentes a temas sociais e de caráter educativo ligados ao ambiente escolar, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a história das línguas adicionais no currículo escolar, a América Latina no ensino de espanhol e discussões decoloniais. Estas são muito importantes para o debate atual sobre educação porque nos oportunizou perceber que a decolonialidade é a luta contínua contra as colonialidades impostas aos grupos considerados subalternos (negros, indígenas), podendo ser colocada em debate em sala de aula, conforme o livro “América Latina e língua espanhola: discussões decoloniais” nos possibilitou refletir.

De modo geral, pode-se dizer que as pesquisas, trabalhos e seminários realizados durante as reuniões *online* foram de grande aprendizado para nós, pois estes geraram debates de grande interesse entre os pibidianos, sendo de muito proveito para uma troca de experiências e diálogos com os professores. Portanto, apesar do modo virtual, obteve-se grande proveito de tudo o que foi proporcionado durante o programa, sendo principalmente

pelas temáticas e metodologias que foram abordados e, logo, mencionados como base para futuro trabalho em sala de aula.

Pode-se dizer que quando ingressamos na universidade não imaginávamos que a pandemia do COVID-19 se estenderia por todo esse tempo, estando esse caso totalmente fora das expectativas que tínhamos para com o programa e para com a universidade. Por esse motivo, não tivemos a oportunidade de ter contato presencial com os alunos das turmas as quais observamos, sendo todo o contato que tivemos restringido ao meio virtual. Logo, tal acontecimento nos entristece, visto que gostaríamos muito de ter tido o contato presencial com a sala de aula e com os alunos, vivendo o PIBID da forma a qual o programa realmente foi pensado, e não em sua forma emergencial. Acreditamos que, se esse contato houvesse sido possível, nosso aproveitamento seria ainda maior, logo, poderíamos ter produzido mais com os alunos observados, pois como mencionado anteriormente, pouco contato tivemos com eles, sobretudo em razão da falta de estrutura adequada para participar das aulas, junto com a falta de equipamentos tecnológicos e acesso à internet pela maioria dos alunos.

Por fim, podemos, por outro lado, observar o quanto a educação ainda não é acessível para todos, pois a pandemia fez com que muitos alunos fossem afastados do ambiente escolar, e é muito frustrante saber que ainda hoje a escola pública não tem estrutura para auxiliar diretamente no aprendizado de todos os alunos. É de conhecimento geral dos participantes do PIBID que, nas escolas da cidade de Bagé, no início da pandemia, era distribuído material impresso para os alunos que não tinham acesso à internet, porém isso se extinguiu em determinado momento, deixando desamparados os alunos que necessitavam desse material para manter o vínculo com a escola. Como futuras professoras, podemos ressaltar o quanto esse cenário é de imensa tristeza, despertando em nós a vontade de lutar por uma educação igualitária e de qualidade.

## Referências

- LIMA, L. M. (org.). **A (in)visibilidade da América Latina na formação do professor de espanhol**. Campinas, SP: Pontes, 2014
- MENDONÇA E SILVA, C. A. (org.) **América Latina e língua espanhola: discussões decoloniais**. Campinas, SP: Pontes, 2020.
- MENEZES, L. C. **BNCC de bolso: como coloca em prática as principais mudanças da educação infantil ao ensino fundamental**. São Paulo: Editora do Brasil, 2018.
- SILVEIRA, Maria I. Matoso. **Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino**. Maceió: Edições Catavento, 1999.
- ZOLIN-VESZ, F.(org.). **A (in)visibilidade da América Latina no ensino de espanhol**. Campinas, Pontes Editores: 2013.

## Aprendizagens de um Pibidiano

Ederson Rodrigues Ripardo

Num país como o Brasil,  
manter a esperança viva é, em si,  
um ato revolucionário  
Paulo Freire

No ano de 2020 o ensino no Brasil foi modificado devido a chamada “Pandemia do Coronavírus”. Esse vírus começou a ser divulgado pela mídia em dezembro de 2019. Inicialmente, ele foi detectado em uma cidade chinesa chamada Wuhan e, deste local, foi rapidamente espalhado para o mundo em poucos meses. Com isso, os países entraram em alerta vermelho e, com urgência, tiveram que tomar com medidas drásticas e declarar o isolamento social, conhecido como *Lockdown*. O isolamento fez com que estabelecimentos e instituições de ensino fossem fechados por tempo indeterminado.

Em março de 2020, no Brasil, tivemos que nos adaptar devido às incertezas do retorno às aulas presenciais. Tivemos que adaptar ao ensino de forma remota para garantir a educação de todos os alunos, algo que foi difícil, pois muitos brasileiros vivem em condições precárias sem acesso algum à internet, e outros por causa da falta de conhecimento com as novas tecnologias digitais.

Por essas condições, muitas instituições de ensino não iniciaram de imediato as aulas, somente a partir do dia 18 de março o Ministério da Educação (MEC) autorizou a realização do ensino remoto, com a validade de 30 dias. Ao passar do tempo e com as condições precárias na saúde, as autorizações de aulas remotas foram estendidas com prazos diferentes.

Por meio desse decreto, as instituições de ensino tiveram que se ajustar para continuar com as aulas pelo ensino remoto e, com

isso, os alunos das universidades tiveram que adequar sua rotina dentro do novo cotidiano de pandemia. Assim também aconteceu com os licenciandos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Este é um programa de iniciação da docência, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A pesquisadora Celani (2016) discute em seu livro “Tendências E Desafios Na Formação De Professores De Línguas” os desafios do processo de formação de professores de línguas. Este livro nos faz pensar a realidade vivida nos tempos de pandemia, sobretudo pelos desafios enfrentados por todos os profissionais da educação que tiveram que adaptar a uma realidade virtual. Isso também nos afetou diretamente, ou seja, enquanto licenciandos em formação vivemos duas experiências diferentes: uma como aluno estudando na modalidade virtual; outra como licenciando em formação experienciando o trabalho online dos professores da educação pública e tentando auxiliá-los.

Ainda é importante destacar as perspectivas futuras do curso de Letras da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) do campus Bagé, cidade localizada no interior do Rio Grande do Sul, em uma zona de fronteira (Brasil/Uruguai). No que tange à formação de futuros docentes de espanhol, pois considero importante que em uma formação de professores deve-se destacar a relevância do conceito de “fronteira”, compreendido como um tema transversal necessário para a aprendizagem do espanhol, nosso foco. Dessa forma, a escolha de das leituras/discussões dos livros voltados para a América Latina e o ensino de espanhol foi de suma importância para complementar a nossa formação de futuros docentes deste idioma.

Sendo discente de iniciação à docência, confesso que não me encontrava preparado para o ensino remoto. Era como se desse o primeiro passo perante a um abismo chamado tecnologia para, em seguida, dar continuidade ao processo de aprendizagem. Todos estávamos perante a dispositivos eletrônicos com conexão à internet muito deficiente, o que se tornou um grande desafio. Muitos alunos,

universitários ou de escolas, no ensino fundamental, médio ou EJA, tiveram problemas com o acesso à internet, e problemas de não conseguirem um meio de assistir às aulas.

Na edição atual do PIBID, as reuniões tiveram enfoque no ensino de espanhol e cultura espanhola, junto com o coordenador de área, licenciandos e professoras de espanhol de duas escolas. Nessas reuniões todos os participantes organizavam enfoques em capítulos dos livros orientados pelo coordenador tendo, assim, participação nas atividades de maneira remota.

Ficou estabelecido, entre outras coisas, um dia em quinzenas e um horário para as demais reuniões do grupo. Nas primeiras semanas foi proposto que nós, pibidianos, lêssemos textos, fizéssemos resenhas e depois participássemos de discussões sobre os temas abordados. Após isto, foi efetuado aulas conjuntas com as professoras, e leituras de livros sobre a educação e o contexto escolar para novos professores no ensino de espanhol, tendo em vista a fronteira e suas características proeminentes, como o colonialismo, e as dificuldades e facilidades do ensino de línguas na região.

As dificuldades que enfrentamos foram se suma importância para nosso desenvolvimento acadêmico e de certa forma pessoal, enfrentando diferenças, parcerias e vendo o contexto do ensino em meio a uma pandemia. Tivemos que nos reinventar para poder concluirmos o nosso programa de incentivo ao aprendizado. Creio que todos temos a mesma opinião de como os pibidianos se adaptaram a realizar as atividades nas escolas. Essa relação pode ser vivenciada por meio de um contato com pessoas com hábitos e culturas totalmente diferentes. Assim, tivemos que saber se adaptar e lidar com essa diferença, pois querendo ou não, elas teriam que conviver uma com a outra por um tempo.

Este relato foi escrito com o objetivo de buscar expressar as experiências de como se deu a relação dos pibidianos com o meio remoto durante a pandemia, aprendendo com as supervisoras, os colegas pibidianos e os alunos das escolas públicas. Assim, visamos motivar próximos futuros professores, em futuras edições do PIBID,

ingressantes desta modalidade de aprendizado, entre ensino remoto e presencial. Se compreende que o contato entre aluno, professor e ambiente escolar é importante e necessário, e podemos ajuizar que, no momento atual em que vivemos, as escolas, os professores e alunos são devidamente capazes e estão preparados para um ensino remoto, se caso tivermos problemas futuros.

## Referências

Celani, Maria Antonieta Alba. **Tendências e Desafios na Formação de Professores de Línguas no Século XXI**. Taubaté, SP: Editora Pontes, 2016.

Freire, P. (1997). **Pedagogia da Esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1997.

MENDONÇA E SILVA, C. A. (org.) **América Latina e língua espanhola: discussões decoloniais**. Campinas, SP: Pontes, 2020.

MENEZES, L. C. **BNCC de bolso: como coloca em prática as principais mudanças da educação infantil ao ensino fundamental**. São Paulo: Editora do Brasil, 2018.

SILVEIRA, Maria I. Matoso. **Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino**. Maceió: Edições Catavento, 1999.

ZOLIN-VESZ, F.(org.). **A (in)visibilidade da América Latina no ensino de espanhol**. Campinas, Pontes Editores: 2013.

## **Um negro latino-americano trilhando o caminho como professor de espanhol**

Mario Sérgio Moreira Garcia

Desde o meu ponto de vista, o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) é uma parte muito importante na nossa trajetória enquanto futuros docentes, pois acredito ser um programa que nos oferece oportunidade de vivenciar a prática da sala de aula, além de aprofundar ainda mais o aporte teórico estudado nas disciplinas dos cursos de graduação. Sei que, em um primeiro momento, isso pode parecer óbvio, porém, como gosto de dizer e repetir durante as aulas para meus colegas, este é o nosso momento de testar, experimentar, errar e acertar. É o nosso “tutorial do jogo”, em que poderemos nos jogar de cabeça nas atividades, testar quais métodos se aplicam a nós e quais não, ter uma pequena prova de como é a vida docente, das interações com os alunos, do desenvolvimento das atividades e por aí vai, é onde poderemos desenvolver nossas melhores qualidades e, certamente, corrigir certas atitudes que seriam fatais em uma situação de emprego real. Em suma, é onde podemos treinar, nos arriscar e experimentar diversas maneiras possíveis de sermos melhores profissionais. Não apenas isso, mas acredito também que o programa é extremamente importante no desenvolvimento de sensibilização do futuro professor, mostrando, sobretudo por meio do trabalho nas escolas, uma realidade que pode muitas vezes não ser comum para determinadas pessoas, especialmente quando falamos de escolas de zonas periféricas. Creio que o desenvolvimento dessa sensibilização e empatia enquanto ainda graduandos pode ser a chave para uma aprendizagem mais humana, voltada para o aluno, tornando-o verdadeiramente protagonista de sua própria aprendizagem, ou seja, ir por um

caminho diferente de uma visão tecnicista do ensino atual, que se foca, a meu ver, na produção de “seres mecânicos” ao invés de seres pensantes, validando questões muitas vezes ignoradas ou invisibilizadas pela instituição, como o local onde ele vive, por exemplo. Ingressei no PIBID no terceiro semestre, e acredito que essa visão do ensino tenha sido a principal razão de eu ter entrado no programa, algo que eu não tinha completamente desenvolvido nos dois primeiros. Acredito que não teria tido tantas reflexões proveitosas, nem usufruído ao máximo as oportunidades que o programa me ofereceu.

Se eu puder resumir a minha experiência no programa em uma única palavra, seria “identidade”, ou melhor “latinidade”, como vimos ao longo dos capítulos do livro “*A (In)Visibilidade da América Latina na Formação do Professor de Espanhol*”, organizado por Lucielena Mendonça de Lima, apresentados e discutidos durante a primeira metade do programa. Minha relação tanto com a língua espanhola, quanto com os países latino-americanos sempre foi quase nula, pois sempre tive aquela visão comum de que “o espanhol era fácil por ser parecido com o português”, e só conhecia Paraguai e Uruguai por conta da fama dos *Free-Shops* e das muambas que transitavam de lá para cá; talvez sequer me considerasse latino e com os estudos, palestras e leituras, fui percebendo um mundo todo novo que até então era, de certa forma, invisível para mim. Quanto mais líamos e discutíamos os capítulos, ou acompanhamos as formações semanais do EntreNosotros<sup>1</sup>, minha percepção da América Latina ia mudando, quebrando certos padrões internalizados desde a minha época de estudante, como, por exemplo, o conceito do espanhol peninsular como algo “neutro”, que serviria para comunicação com qualquer hispano falante, presente na grande maioria dos materiais didáticos para o

---

<sup>1</sup> Programa de Docentes em Diálogos Digitais, organizado por docentes da área de língua espanhola das seguintes Universidades Federais: FURG, UFFS, UFPel, UFSM e Unipampa. O programa realizou 23 *webinários*, com temas variados acerca da aprendizagem de espanhol, apresentados por diversos especialistas da área de Letras Espanhol. Os *webinários* eram abertos a estudantes profissionais de todo o Brasil.

ensino de espanhol. Não apenas essa supervalorização do espanhol peninsular, como também uma certa invisibilidade ou supressão das demais variantes linguísticas da América Latina, visto que os materiais ainda são produzidos sob ótica eurocentrista, um claro exemplo disso são as tabelas de “palavras que não devem ser faladas na Espanha” presentes nesses materiais, por conta do significado distinto entre espanhol latino e peninsular, alertando para essas diferenças, mas não explicando ou indicando que são completamente normais e aceitáveis nos países da América Latina.

Percebo que nossas discussões sempre foram muito pautadas na questão racial e estrutura socioeconômica do país e como nós, futuros professores de espanhol, nos encaixamos nesse meio. Posso dizer que tive muitas discussões proveitosas com os professores e demais colegas. Durante essas discussões pude explorar, expor e desenvolver meus pensamentos e ideias sobre me reconhecer como negro de pele clara e agora, latino-americano. Creio que essa percepção social é algo de suma importância para entendermos a composição e o rumo que o ensino atual está tomando, tornando possível percebermos, por exemplo, com quais intenções o ensino vem sofrendo várias e profundas reformas, como estamos observando nas discussões do livro *“América Latina e Língua Espanhola: Discussões Decoloniais”* organizado por Mendonça e Silva (2020). Assim como vários autores que figuram nesta obra, acredito que é necessário um “suleamento” no ensino, isto é, começarmos a ter uma visão mais voltada para o colonizado ao invés da “verdade absoluta” contada pelo colonizador nos materiais didáticos.

Creio que é tempo de mudarmos essa visão colonial do ensino, pautada em “seres” e “não-seres”, como sugere Matos (2020) no capítulo 03 da obra citada anteriormente. Neste capítulo a autora mostra que se faz necessária a produção de “não-seres”, para ocupar os postos mais baixos de uma sociedade capitalista, postos esses necessários para que um seletivo grupo de pessoas se mantenha no poder e que, por falta de consciência socio e histórico-cultural, recebe apoio da população que procura seu reflexo no branco

européu, enquanto tenta negar suas raízes africanas e latino-americanas.

## **Referências**

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

MENDONÇA E SILVA, C. A. (org.) **América Latina e língua espanhola: discussões decoloniais**. Campinas, SP: Pontes, 2020.

MENEZES, L. C. BNCC de bolso: como coloca em prática as principais mudanças da educação infantil ao ensino fundamental. São Paulo: Editora do Brasil, 2018.

SILVEIRA, Maria I. Matoso. **Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino**. Maceió: Edições Catavento, 1999.

ZOLIN-VESZ, F.(org.). **A (in)visibilidade da América Latina no ensino de espanhol**. Campinas, Pontes Editores: 2013.

## **Considerações sobre nossa jornada como pibidianas de espanhol**

Drieli Gasso Colman  
Amanda Hirdes Bica

Ingressamos no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) - Espanhol por sabermos da importância do auxílio (aprendizagens) nos primeiros passos como profissionais em formação. Sabíamos o quanto a experiência real e cotidiana é o que nos prepara para atuar, nos faz aprender a desenvolver nossas ideias sem prejudicar o aprendizado dos alunos e, por isso, vimos a necessidade de pôr em prática o que aprendemos em cada disciplina cursada até o momento no curso.

Estas aprendizagens a partir das disciplinas e do PIBID são compostas de diferentes saberes que vamos adquirindo ao longo de nossa formação, mas elas não estritamente cognitivas, ou seja, lemos, discutimos a partir de diferentes referenciais teóricos para podermos enfrentar diversas situações no cotidiano da sala de aula, como nos explica Tardif (2002).

Ao iniciarmos no programa, uma das alunas era ingressante do curso (Amanda) e outra aluna do 6º semestre (Drieli), do curso de Letras - Línguas Adicionais Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas. Não tínhamos experiência na nossa área de estudo e futura atuação profissional, embora já tivéssemos conhecimentos de teorias e metodologias que havíamos estudado, mas que ainda não havia sido postas em prática por nós mesmas.

Através do projeto PIBID tivemos a oportunidade de termos o primeiro contato com a escola como professoras em formação. Durante os encontros, que foram todos online, assistimos às aulas e observamos os alunos para assim pormos em prática o que aprendemos teoricamente na universidade para preparar as aulas que iríamos aplicar.

Nossa participação se deu com uma turma de 7º ano, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Arthur Damé, na cidade de Bagé/RS. Contamos com cerca de 15 alunos na turma, com meninos e meninas de idades variadas entre 12 e 14 anos. Desse total de alunos, alguns assistiam às aulas via *Google Meet*, outros acessavam o material pelo *Google Classroom* ou pelo grupo da turma no *WhatsApp*, e outros retiravam o material impresso na escola a cada semana.

Neste último grupo, ao pegar o material novo, eles também entregavam o da semana anterior para ser corrigido pela professora. Após cada aula assistida, fazíamos um diário de classe com as anotações dos detalhes que mais havia nos chamado atenção ao decorrer da aula, sendo eles referentes a realização das atividades propostas em aula, da interação dos alunos entre si, com a professora e conosco. Assim, foi possível conhecer mais os alunos, entender como eles se empenhavam para realizar as atividades, como era a relação aluno-aluno, aluno-professora, aluno-material didático, além de entender qual era o conhecimento prévio e o nível de espanhol da turma. Tomando esses dados como base, desenvolvemos nosso primeiro plano de aula.

Em todo esse percurso de um ano, desenvolvemos também a empatia ao lidar com colegas do programa, orientadores, alunos e consequentemente suas famílias, o que não deixa de fazer parte da profissão do educador, como já expressou Paulo Freire: “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.” Vivemos, junto ao PIBID, a luta contra a pandemia da COVID-19 que levou muitas vidas em todo mundo, foi e é um momento de readequação, ensinando-nos a lidar com os novos cuidados com a nossa saúde e com a dos demais, as impossibilidades, as mudanças estruturais a tanto tempo conhecidas. Diante deste cenário, imposto pela pandemia, toda a comunidade escolar precisou se reinventar para continuar exercendo suas obrigações com a sociedade.

Com os discentes em formação não foi diferente. Nossos planejamentos seguiram o mesmo caminho, cada aula que

pensávamos devia abranger o aluno que lograva assistir a aula pelo *google meet*, o que participava pelo *Google Classroom*, o que fazia as atividades pelo *WhatsApp*, e ainda aqueles que apenas retiraria na escola, semanalmente, o material impresso da aula, e assim, cada detalhe deveria se adequar a cada ambiente, sendo nossa maior preocupação a qualidade do aprendizado de cada um. Pensávamos em como ensinar cada conteúdo sem dar privilégios a quem tinha mais acesso a internet e equipamentos que outros, em como fazer uma explicação clara para que o aluno conseguisse fazer as atividades em casa, dado o fato que só os que tinham acesso à internet poderiam ter a oportunidade de tirar dúvidas sobre as atividades com a professora. Foi nosso momento de conversar, pensar e desdobrar tudo que estávamos aprendendo, de nos surpreendemos com nosso próprio domínio e, em alguns momentos, o déficit de conhecimento, de buscar informações, criar, elaborar e reformular cada aspecto do nosso planejamento.

Sabemos que a realidade que a escola vive no ensino remoto não é a mesma do presencial, mas acreditamos que essa experiência nos ajudou a obter grandes aprendizados. Aprendemos da forma mais difícil que os professores precisam estar sempre preparados para imprevistos, muitas vezes colocando as necessidades dos alunos acima de tudo, pensando sempre em como não os deixar desamparados. Víamos os esforços da professora Caren, professora titular da turma que acompanhamos, em fazer um material de aula completo e de fácil compreensão, nas dicas que nos dava enquanto fazíamos nosso material, no carinho com o qual tratava os alunos e a nós discentes em formação.

Nossa primeira aula como professoras, que seria aplicada após o recesso escolar de julho de 2021, da qual estávamos com o material didático finalizado e corrigido, infelizmente não ocorreu, pois o governo municipal de Bagé/RS decretou o retorno do ensino presencial. Porém, não houve a mesma liberação para as Universidade Federais, o que não tornou possível que fôssemos até a escola para executar a atividade.

Além das aulas observadas e material desenvolvido, participamos de reuniões online organizacionais do PIBID com todos os integrantes, nas quais discutimos nossos relatos, dúvidas, trocamos aprendizagens, recebemos orientações, dialogamos. Também contamos com uma turma na plataforma *Google Classroom* onde foram postados materiais e atividades pertinentes ao nosso aprendizado, e um grupo no *WhatsApp*, para facilitar a comunicação.

Participamos do evento *Entre Nosotros - Docentes em Diálogos Digitais*, organizado por docentes de língua espanhola das seguintes Universidades Federais: FURG, UFFS, UFPel, UFSM e Unipampa. O projeto realizou 23 *webinários*, com temas variados acerca da aprendizagem de espanhol, apresentados por diversos especialistas da área de Letras Espanhol, que nos ajudou a conhecer e entender novos enfoques acadêmicos, sociais e profissionais, despertando nosso interesse em novas áreas.

Tivemos a chance de escrevermos e apresentarmos no INTRAPIBID 2021, evento dedicado ao compartilhamento de relatos dos membros do programa. Participamos de rodas de conversas com outros pibidianos de diversas licenciaturas presentes nos campi da Unipampa. O evento se deu de maneira online, com duração de um dia. Ele foi organizado através de apresentações e relatos compartilhados entre os participantes. Falou-se, principalmente, sobre as dificuldades encontradas no desenvolvimento das atividades do programa, em meio a pandemia e como contornaram essas situações.

Também discutimos os capítulos do livro *América Latina e Língua Espanhola: Discussões Decoloniais*. Com essas discussões pudemos aprender mais sobre a nossa história, identidade linguística (RAJAGOPALAN, 2007), abusos sofridos durante a colonização e como estes refletem ainda hoje em nossa sociedade, revelando dificuldades e exclusão cultural e social, sobretudo no que diz respeito à vida indígena na América Latina, o papel da mulher e do feminismo. Temas que levantaram inquietações sobre

quem somos, por que e no que acreditamos, o que queremos passar para nossos futuros alunos, quais profissionais queremos ser.

Cada etapa dessa jornada nos serviu como aprendizado, seja no trabalho em grupo, com nossa própria autonomia, nosso senso crítico, em nossa caminhada como pesquisadoras em formação, em o que esperar de nossos colegas, como mediar situações de conflito, como ceder quando pensamos diferente e a como nos impor em circunstâncias necessárias.

Nos sentimos, hoje, mais preparadas e ansiosas para estar em sala de aula, mais determinadas quanto a nossa escolha profissional. Temos consciência que ainda há muitas dificuldades a serem enfrentadas no caminho que decidimos trilhar, principalmente com a educação pública, que vive seu desmanche dia após dia, mas vivências como o PIBID conseguem nos deixar esperançosas e mais preparadas para o futuro.

Algo que prezamos na organização do PIBID 2020, é que apesar de nossa dupla ser composta por uma voluntária (Drieli) e uma bolsista (Amanda), assim como ocorreu em outras duplas também, em nenhum momento houve segregação de tarefas ou falta de comprometimento entre os membros do programa pelo fato de serem bolsistas ou não. Todos tivemos as mesmas oportunidades.

## Referências

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra, 1989.

MENDONÇA E SILVA, C. A. (org.) **América Latina e língua espanhola: discussões decoloniais**. Campinas, SP: Pontes, 2020.

MENEZES, L. C. **BNCC de bolso: como coloca em prática as principais mudanças da educação infantil ao ensino fundamental**. São Paulo: Editora do Brasil, 2018.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Por uma linguística crítica. **Línguas & Letras**, v. 8, n. 14, p. 13-20, 2007.

SILVEIRA, Maria I. Matoso. **Línguas estrangeiras**: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino. Maceió: Edições Catavento, 1999.

ZOLIN-VESZ, F.(org.). **A (in)visibilidade da América Latina no ensino de espanhol**. Campinas, Pontes Editores: 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

# Propuesta didáctica<sup>1</sup>

Icaro Olanda

## 1. Título: Lectura del libro *Tres con tango*

## 2. Tema: Temas afectivos y interculturales desde los conceptos de familia

### 2.1 Subtema

Subjectividad, afectividad

## 3. Objetivos

### 3.1 General

Reconocer las relaciones familiares afectivas que constituyen uno mismo a través de la comprensión de géneros *multimodales*, así como discutir y producir oral / visualmente las diferentes constituciones del concepto de familia.

### 3.2 Específicos

Comprender los atributos psicológicos (sentimientos como el amor);

Reflexionar sobre su pertenencia familiar;

Posibilitar una discusión sobre la diferencia en nuestro entorno social.

---

<sup>1</sup> Denominamos propuesta porque esta actividad está basada en una discusión sobre género/sexualidad. Y, para trabajarla en una clase con niños es necesario una autorización de la dirección de la escuela y de los padres/responsables por los alumnos (Teixeira, Assunção, 2000).

#### **4. Destinatarios/ nivel**

Alumnos entre 7 y 8 años

#### **5. Contenidos**

##### **5.1 Culturales/ interculturales**

##### **Actividad introductoria/ precalentamiento**

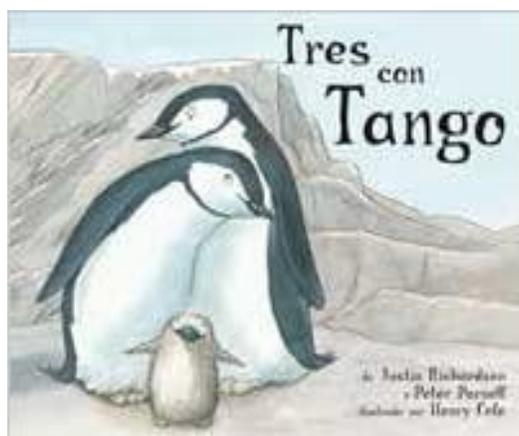
Paso 1 - Durante esta clase, se espera que los estudiantes entren en contacto con diferentes manifestaciones sociohistórico-culturales del concepto de familia, sobre todo, a partir de los lazos afectivos que se pueden establecer, centrados en sus propias narrativas familiares. Esta última proposición nos parece fundamental, ya que, anclarnos en el concepto de *língua adicional* -entendido como un proceso- implica la (re)construcción de una nueva identidad del sujeto que añade otro lenguaje a su subjetividad (SCHLATTER; GARCEZ, 2012) (ECKERT; FROSI, 2015).

Entendemos que, en este sentido, el sujeto -nuestro alumno- se (re)construye a partir de elementos como, por ejemplo, la historia, la cultura y la ideología de este nuevo lenguaje que luego se convierte en algo ya no ajeno. Sin embargo, es a partir de sus narrativas personales, constituidas en su lengua materna, el portugués, que abordaremos la enseñanza-aprendizaje del español como lengua adicional. Así, para iniciar el diálogo sobre posibles configuraciones familiares, nos ponemos en escucha receptiva (BAKHTIN, 2012) a nuestros alumnos, tomando como punto de partida la organización familiar de nuestros propios estudiantes, es decir, “discutir com os alunos a realidade concreta em que eles são/estão constituídos” (FREIRE, 1996). Para eso, preguntaremos a nuestros aprendices sobre sus lazos familiares afectivos establecidos por ellos con preguntas como, por ejemplo, ¿Quién eres tú? ¿Quiénes son los miembros de su familia? ¿La familia, para usted, necesita tener lazos de sangre o es el afecto lo que constituye sus relaciones familiares?

## Primera actividad

Tras el diálogo inicial, partiendo de la realidad de los alumnos, utilizaremos la lectura multimodal del libro *And tango makes three (Tres con Tango)*, de Justin Richardson y Peter Parnell. Este libro narra la historia verdadera de Roy y Silo, pingüinos barbijos, que tienen una delicada línea de plumas negras por debajo del pico, como si fuera un collar. En 1998, Rob Gramzay, el guarda del Zoo del Central Park, descubrió que estos dos pingüinos machos, que estaban juntos siempre, eran pareja. En el año 2000, Rob Gramzay siempre observaba el comportamiento tierno de Roy y Silo, y decidió darles la oportunidad de crear una familia. Tango, su cría, nació de un huevo de otra pareja de pingüinos, que se llaman Betty y Porkey.

En este sentido, esta actividad busca discutir con los estudiantes otras configuraciones familiares afectivas a través de la narrativa (*Tres con Tango*) que las aborda. Sin embargo, esta actividad se desarrollará en dos movimientos. Primeramente, el profesor, antes de leer el libro a sus alumnos, en base a los aportes de la Lingüística Textual, planteará interrogantes sobre la comprensión del título del libro *Tres con Tango* – juntamente con la imagen -y qué se puede esperar de la narrativa basada en la lectura y entendiendo el título.



(libro base para las discusiones)

Pregunta orientadora:

- Basado en el título *Tres con Tango* y la imagen de portada, ¿de qué crees que se tratará esta historia? ¿Conoce el animal representado en la ilustración de la portada del libro? ¿Qué puede representar la disposición de las figuras ilustradas?

Después de las posibles respuestas planteadas por los alumnos, el profesor le pedirá a cada uno que haga un dibujo de lo que podría tratar la narrativa. Posteriormente, cada alumno puede, si lo desea, presentar lo que ha dibujado a sus compañeros. Así, quizás, a pesar de que el alumno no sea capaz de producir enunciados íntegramente en español, el profesor participará en el diálogo entre todos en lengua española, retomando, haciendo las preguntas planteadas por cada alumno a través de lo que cada uno dibujó.

## Segunda actividad

Dicho esto, luego de las discusiones realizadas en la actividad anterior, el docente leerá el libro *Tres con Tango* en su totalidad. De esta forma, se iniciará un nuevo diálogo sobre el concepto de familia presentado en el relato antes mencionado, a partir de dos preguntas orientadoras, a saber:

- ¿Qué antecedentes familiares narra la historia? ¿Crees que existen diferencias entre una familia formada por dos padres, como se presenta en el libro, o dos madres? ¿Qué es la familia para ti? ¿Cuáles son las posibles discusiones que se abren para esta representación? 2- ¿Cuál es su concepción de familia? ¿Y cómo es la historia? ¿Difere de tu percepción?

Con estas preguntas, se alentará a los estudiantes a traer su narrativa relacionada para poner sus experiencias sobre el tema en el círculo. Es de destacar que pueden surgir curiosidades / preguntas sobre los nombres de los animales, ya que el texto menciona algunos (tucán, mono). El profesor podrá aclarar cualquier duda. Destacamos que, durante esta conversación, buscaremos resaltar las características físicas e inferir las psicológicas que permean a estas últimas, a través del libro.

### Tercera actividad

En esta actividad, el docente buscará profundizar en el tema de las relaciones familiares afectivas. Para ello, se realizará una lectura audiovisual del video “Los Tipos de Familia”, en el que se presentan tipos de familias que escapan a un estándar social basado en el conservadurismo judeocristiano. Dicho esto, destacamos que además de las cuestiones planteadas, el docente retomará la narrativa del libro *Tres con Tango* para contribuir al diálogo. En este video, los alumnos podrán comprender y hablar sobre familias que están conformadas por tíos y sobrinos, nietos y abuelos, dos madres y un niño, entre otras posibilidades. Nuestro objetivo es provocar una reflexión, aunque inicial, en los estudiantes sobre la pluralidad que puede asumir el concepto de familia, así como inferir las características psicológicas de las representaciones señaladas a partir de preguntas como:

--¿Conocías los tipos de familias que se presentan durante el vídeo?

-- ¿Con cuál de las familias que aparecen en el video te identificas? ¿Qué se siente al recordar a su familia? (En esta última pregunta, implícitamente, el docente espera que los estudiantes compartan sus narrativas y atribuyan sentimientos a los sujetos que constituyen sus vínculos afectivos)



Los tipos de familia

(libro base para las discusiones)

## Cuarta actividad

Esta actividad tiene como objetivo estimular a los alumnos a contar oralmente la historia de *Tres con Tango*. En este sentido, como proponen Giovani y Teixeira (2019), cuando pedimos a nuestros alumnos que relaten una narración, no solo la relatan, sino que recrean el género (cuento infantil) considerando sus elementos: construcción compositiva, estilo, contenido temático (Bakhtin, 2000) y, sobre todo, se sitúan en la posición de autores de una nueva narrativa. De esta forma, el docente pedirá a los alumnos, por parejas, es decir, en un movimiento de *alteridad* (Bakhtin, 2000), dialogar y volver a (re)contar la narrativa de *Tres con Tango*.

Cabe señalar que, en este momento, el profesor no intervendrá en las ideas de los estudiantes, los estudiantes necesitan tiempo y espacio para intercambiar ideas y producir su historia. Luego de que cada pareja de estudiantes presente su (re) creación narrativa, el docente, como mediador de la actividad, planteará preguntas relevantes a las versiones presentadas (comprensión); así, también está implícita la reanudación del léxico, las atribuciones psicológicas que los personajes eventualmente adquirieron por sus autores (estudiantes), entre otros. Esta actividad tiene como objetivo animar a los estudiantes a contar oralmente la historia de *Tres con Tango*.

## Quinta actividad

Esta última actividad tiene como objetivo incentivar a los estudiantes a (re) conocer no solo las relaciones afectivas que constituyen su familia, sino la narrativa de aquellas que se formaron antes que la suya, es decir, ¿cuál fue la familia que constituyó los vínculos afectivos con, por ejemplo, mi tío (quien me cuida)? Así, se propondrá que los alumnos elaboren, a través de dibujos, collages, fotografías guardadas, el núcleo familiar que constituía la relación de quien ahora constituye la familia de cada alumno. Esta actividad será compartida entre compañeros y con el

profesor, quien hará observaciones sobre el texto producido de forma oral (estableciendo así un diálogo entre todos).

Para la producción de la actividad, el docente ayudará a los alumnos, elaborando, a partir de su historia personal, la reconstitución familiar de lo que consideran su familia. Otro punto para destacar es que el léxico familiar (padre, madre, abuelo / a, tío / tía, hermano / a, etc.), los atributos psicológicos (bueno, malo, alegre...).

## **Evaluación**

En cuanto a la evaluación, nos basaremos en un enfoque cualitativo, es decir, no nos detendremos en este momento en un análisis de corrección lingüística, ya que este no será el foco. Nos preocuparemos por la interacción del estudiante con las actividades propuestas, su participación y su capacidad para discutir el tema central de la clase. En resumen, analizaremos su proceso de enseñanza-aprendizaje a la luz de lo que implica un enfoque de *língua adicional*.

## **Referencias**

BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 2.ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

CONO, Sofía Ferradá. *Los tipos de familia*. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3Ph23pQgkI4>. Acesso em 20 nov. 2022.

CORPE RS. *DIALOGOS DEL CORPE - TALLER - Enseñanza de Español a niños* - Profa Renata Martins – 1ª parte. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xmOn3pLYLs4>. Acesso em 20 nov. 2022.

- ECKERT, K., FROSI, V. M. Aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras: princípios teóricos e conceitos-chave. In: **Domínios da linguagem**. Uberlândia, UFU, jan. mar. 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIOVANI, F., TEIXEIRA, S. J. M. Indissociabilidade entre o ensino de língua e literatura: as marcas da transição escolar nos recontos de alunos do 4 e 6 anos do ensino fundamental. In: BATISTA, M. R. (ORG.). **Reflexões e ações no ensino de literatura e leitura literária**. Alagoinhas: Bordô-Grená, 2019.
- RICHARDSON, J.; PARNELL, P. **Tres con Tango**. Ilustrador Henry Cole. Tradução de Sandra Senra Gómez e Óscar Senra Gómez. Editorial RBA: Espanha, 2006
- SCHLATTER, Margarete & GARCEZ, Pedro de Moraes. **Línguas Adicionais na escolar**: aprendizagens colaborativas em inglês. Erechim: Edelbra. 2012.
- TEIXEIRA, A. L.; ASSUNÇÃO, J. J. S. As relações de gênero no ensino fundamental: temas transversais e práticas docentes. **Presença Pedagógica**, v. 6, n. 33, maio/jun. 2000.