



REVISTA ELETRÔNICA DO GEPPELE

Coord. Cícero Anastácio Araújo de Miranda e Maria Valdênia Falcão do
Nascimento



**Ano 01 – Vol. I – Edição N° 2 – Novembro de 2013/ Maio de
2014**

Fortaleza – CE

**Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino
e Formação de Professores de Espanhol**

Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará

Ano I – Edição N° 02 – Vol. I – Nov./ 2013 Maio/2014.

ISSN 2318-0099

Revista Eletrônica do GEPPELE



Fortaleza/CE

2013

Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino
e Formação de Professores de Espanhol

Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará

Ano I – Edição N° 02 – Vol. I – Nov./ 2013 Maio/2014.

ISSN 2318-0099

COMITÊ EDITORIAL

Cícero Anastácio Araújo de Miranda – UFC
ciceroaamiranda@gmail.com

Maria Valdênia Falcão do Nascimento – UFC
valdeniafalcao@yahoo.com.br

Lucineudo Machado Irineu – UERN
lucineudomachado@yahoo.com.br

CONSELHO EDITORIAL

Ana Lourdes Fernández - UFPelotas

Ana Mariza Benedetti – UNESP

Cleudene Aragão – UECE

Cristiano Silva de Barros - UFMG

Elena Godoi – UFPR

Elzimar Costa – UFMG

Gretel Fernández – USP

Maria Luisa Ortiz – UNB

Mônica Mayrink O'Kuinghttons – USP

Neide González – USP

Simone Rinaldi – UEL

Ad hoc

Beatriz Furtado – UFC

Germana da Cruz – UFC

Kélvya Freitas – IF/Sertão/PE

Lucineudo Machado – UERN

Tatiana Carvalho – UERN

Márcia Ferreira – UERN

Regiane Santos – UERN

**Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino
e Formação de Professores de Espanhol**

Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará

Ano I – Edição Nº 02 – Vol. I – Nov./ 2013 Maio/2014.

ISSN 2318-0099

EXPEDIENTE DESTA EDIÇÃO

Comitê editorial

Cícero Anastácio Araújo de Miranda – UFC
Maria Valdênia Falcão do Nascimento – UFC
Lucineudo Machado Irineu – UERN

Formatação e diagramação

Cícero Anastácio Araújo de Miranda – UFC
Cristiano Silva de Barros (UFMG)

Revisão Final

Cícero Anastácio Araújo de Miranda – UFC
Cristiano Silva de Barros (UFMG)

Bolsistas

Jéssika Brasil
Livya Pereira
Elisângela Silva
Tatiana Alves
Gerlylson Santos

Gestão do blog e do site

Tatiana Alves

E-mail e comunicação

revistageppele@gmail.com

Dados para catalografia

Número 02
Volume 01
1ª Edição
Ano Nov/ 2013 Mai/ 2014
ISSN 2318-0099

EDIÇÃO TEMÁTICA

DOSSIÊ

CONSTRUINDO ROTAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL NO BRASIL

Coordenação:

Cícero Anastácio Araújo de Miranda (UFC)

Cristiano Silva de Barros (UFMG)

Elzimar Goettenauer de Marins Costa (UFMG)

Fortaleza/ CE

Novembro de 2013

**Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino
e Formação de Professores de Espanhol**

Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará

Ano I – Edição Nº 02 – Vol. I – Nov./ 2013 Maio/2014.

ISSN 2318-0099

SUMÁRIO

SEÇÃO 01: ARTIGOS DE PESQUISADORES

Título / autores	Pág.
APRESENTAÇÃO Magnólia Brasil Barbosa do Nascimento (UFF).....	8
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ESPANHOL NO INTERIOR PAULISTA: EXPECTATIVAS DE INGRESSANTES E REALIDADES DE EGRESSOS DA LICENCIATURA EM LETRAS NA UFSCAR Fernanda Castelano Rodrigues (UFSCar) Rosa Yokota (UFSCar).....	10
FORMAÇÃO DE NOVOS PROFESSORES E POLÍTICAS PÚBLICAS: O DESCOMPASSO DO ESPANHOL NA PARAÍBA Andrea Silva Ponte (UFPB) María Hortensia Blanco García Murga (UFPB).....	33
ENTRE A DOR E A DELÍCIA: A IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE LETRAS/ESPANHOL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO Graciela Foglia (UNIFESP) Ivan Martin (UNIFESP) Silvia Etel Gutiérrez (UNIFESP).....	48
FORMAR PROFESSORES DE ESPANHOL NO BRASIL EM REGIÕES DE FRONTEIRA: MÚLTIPLOS DESAFIOS Valesca Brasil Irala (UNIPAMPA) Sara dos Santos Mota (UNIPAMPA) Isaphi Jardim Alvarez (UNIPAMPA).....	64
ENSINAR A LÍNGUA E FORMAR PROFESSORES: DESAFIOS DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS/ESPANHOL Elena Ortiz Preuss (UFG) Cleidimar Aparecida Mendonça e Silva (UFG).....	87
DIVERSIDADE, TIPOLOGIAS E GÊNEROS: CONSIDERAÇÕES SOBRE O CURSO DE PORTUGUÊS-ESPANHOL DA UFRRJ Maristela da Silva Pinto (UFRRJ) Viviane Conceição Antunes Lima (UFRRJ).....	107

CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL Cristiano Silva de Barros (UFMG) Elzimar Goettenauer de Marins Costa (UFMG).....	125
OS GÊNEROS TEXTUAIS E A FORMAÇÃO DO/A PROFESSOR/A DE LÍNGUA ESPANHOLA Flávia Colen Meniconi (UFAL) Laureny A. Lourenço da Silva (UFAL).....	148
DIZER E FAZER: A IDEOLOGIA SUBJACENTE AO DISCURSO DE FORMADORES DE PROFESSORES DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA FEDERAL Cícero Anastácio Araújo de Miranda (UFC).....	165

SEÇÃO 02: RESENHAS

INTERCULTURALIDADE E REDES SOCIAIS: IDENTIDADE CULTURAL E INTERCONEXÕES DISCURSIVAS Beatriz Furtado Alencar Lima (UFC).....	200
--	-----

APRESENTAÇÃO

Magnólia Brasil Barbosa do Nascimento (UFF)

Cresce a olhos vistos no Brasil uma produção de textos críticos sobre o ensino de ELE, resultantes das atividades de ensino, pesquisa e extensão, realizadas nas e pelas universidades responsáveis pela formação de professores, em nosso país. Essa produção não se concentra no triângulo Rio–São Paulo–Minas Gerais, como podem pensar alguns. Atualmente, o ensino do Espanhol alcançou um lugar expressivo, graças ao trabalho que há muito tempo começou a ser construído por professores dedicados não só a “dar aulas de espanhol”, com todas as dificuldades de infraestrutura que havia, mas também a pensar e buscar compreender esse idioma a partir de um olhar brasileiro.

Na década de 80, originada da vontade de criar uma “rede de trocas e alianças” entre os professores, criaram-se as primeiras associações regionais e os professores começaram a encontrar-se periodicamente, graças aos congressos e seminários realizados aqui e ali que muito contribuíram para que fossem dados os primeiros passos rumo à situação atual. Os percalços dessa trajetória não impediram que o espanhol no Brasil alcançasse a maioria: se já havia cursos de pós-graduação na USP e na UFRJ, a persistência, o empenho e a dedicação dos professores de espanhol trabalharam pelo crescimento dessa área de estudo. Além da criação de outros cursos de Pós-Graduação, vemos, hoje, novas universidades, nos mais longínquos rincões deste país, dedicadas a formar professores de espanhol, integrando aquela pequena rede original que se vai ampliando rapidamente, sem perder de vista a importância da qualidade, como atestam, em cada congresso, práticas e pesquisas apresentadas em forma de comunicações.

É importante sublinhar que a formação de professores de espanhol na universidade brasileira, por mais diversas que sejam as regiões onde estão instalados seus *campi*, marca “um olhar brasileiro ou os olhares brasileiros sobre a pesquisa e a formação de profissionais em Língua Espanhola – seja na área de Linguística ou de Literatura”, como já afirmavam Marcia Paraquett e André Trouche em *Tecendo o hispanismo no Brasil*¹.

Este dossiê, intitulado *Construindo rotas para a formação de professores de espanhol no Brasil*, em boa hora organizado pelos Professores Elzimar Goetenauer de

¹ TROUCHE, A. L. G.; PARAQUETT, M. *Tecendo o hispanismo no Brasil*. Rio de Janeiro: CCLS Publishing House, 2004. p. 10.

Marins Costa (UFMG), Cristiano Silva de Barros (UFMG) e Cícero Anastácio Araújo de Miranda (UFC), deixa clara a preocupação com a qualidade, ao reunir nove artigos de professores e pesquisadores de nove diferentes universidades brasileiras, todos sobre o tema da formação do professor de espanhol e as questões daí surgidas, em várias perspectivas. Graças a esse fio condutor, o leitor tomará conhecimento de diferentes questões que estão na base dos cursos de formação de professores de espanhol na universidade brasileira.

O dossiê que temos em mãos torna-se ainda mais importante pela escassez, dentro do contexto editorial brasileiro, de obras que abordem o tema da formação do professor de espanhol no Brasil. Esta obra, assim, busca suprir esse problema ao reunir e oferecer ao público interessado artigos de professores e pesquisadores da UFMG, UFG, UFPB, UFRRJ, UNIFESP, UNIPAMPA, UFAL, UFC e UFSCar. Se por um lado observamos que se trata apenas de algumas das universidades brasileiras que hoje formam professores de ELE, por outro o recorte nos dá uma amostragem considerável, em número e em qualidade, da ampliação do ensino do espanhol no Brasil nos últimos anos.

Não há como negar a importância da coletânea *Construindo rotas para a formação de professores de espanhol no Brasil*, cujos artigos, em seu rigor crítico, além de provocarem o leitor e sugerirem novas e necessárias discussões, oferecem, também, valiosa orientação bibliográfica àqueles que mergulharem em suas páginas. Senhores da experiência adquirida *al andar*, os professores e pesquisadores aqui reunidos compartilham, com seus artigos, parte da experiência, das reflexões e dúvidas surgidas enquanto faziam, e fazem, seu caminho. Assim, esta obra iluminará, a partir da trajetória percorrida por professores e pesquisadores da universidade brasileira, a travessia de outros professores e pesquisadores dos quatro cantos deste Brasil, em direção ao aprimoramento de sua prática didática e à formação de novos e necessários professores de ELE.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ESPANHOL NO INTERIOR PAULISTA: EXPECTATIVAS DE INGRESSANTES E REALIDADES DE EGRESSOS DA LICENCIATURA EM LETRAS NA UFSCAR

Fernanda Castelano Rodrigues (UFSCar)

Rosa Yokota (UFSCar)²

Resumo

Este artigo tem como principal objetivo contrastar dois aspectos das condições em que se produz a formação em Letras com habilitação em língua espanhola na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar): por um lado, as expectativas de alunos ingressantes com relação ao curso e à possibilidade de serem professores e, por outro lado, a situação com a qual se deparam os egressos desse curso no momento de se inserirem no mercado de trabalho nessa região central do Estado de São Paulo.

Introdução

Esta pesquisa foi motivada pela percepção de que, apesar de muitos alunos declararem que não desejam ser professores no início da Licenciatura em Letras – Espanhol/Português é significativo o número dos que afirmam exercer ou já ter exercido a docência no último ano do curso³.

Nosso estudo analisará dados obtidos em questionários respondidos por estudantes ingressantes dos anos de 2004 a 2008 (egressos ou em final de curso) e de 2012 e contrastará expectativas de ingressantes e realidades de egressos no que diz respeito a sua relação com o curso e à possibilidade de serem professores.

² Docentes da Área de Língua Espanhola e suas Literaturas do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

³ Esta “percepção” é fruto da convivência e do diálogo que, com frequência e de maneira mais ou menos informal, as duas autoras deste trabalho realizam em sala de aula com seus alunos. Nesse sentido, este trabalho se constituiu numa oportunidade interessante de focalizar essa percepção como objeto de pesquisa e, a partir daí, refletir sobre essa realidade.

A UFSCar, o Departamento de Letras e a Área de Língua Espanhola e suas Literaturas

A UFSCar é uma universidade federal pública e gratuita, localizada na região central do Estado de São Paulo, a aproximadamente 235 km da capital. Iniciou suas atividades em 1970 e conta atualmente com 57 cursos presenciais de graduação, 5 cursos de graduação a distância, 34 cursos de mestrado e 22 de doutorado, distribuídos em seus três *campi*⁴. São aproximadamente mil docentes, 12 mil alunos em graduações presenciais, 3 mil em graduações a distância e 2,5 mil alunos de pós-graduação⁵.

O Departamento de Letras (DL) da instituição faz parte do Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH) e oferece dois cursos de graduação: Licenciatura em Letras, com habilitações em Português/Espanhol e Português/Inglês (noturno), e Bacharelado em Linguística (diurno). Possui também dois programas de pós-graduação: Pós-Graduação em Linguística (PPGL – Mestrado e Doutorado) e Pós-Graduação em Estudos Literários (PPGLit – Mestrado). Atualmente o DL conta com 33 professores efetivos, sendo 32 doutores e um mestre. Anualmente, este departamento recebe 80 ingressantes em graduação, sendo 40 para a Licenciatura em Letras (20 vagas Português/Espanhol e 20 vagas Português/Inglês) e 40 vagas para o bacharelado em Linguística. Por se tratar de um curso oferecido em período noturno, a Licenciatura em Letras com habilitações em Português/Espanhol e Português/Inglês da UFSCar tem duração de 5 anos.

A Área de Língua Espanhola e suas Literaturas do DL é formada atualmente por cinco docentes efetivos em regime de dedicação exclusiva, quatro doutores e um mestre. Destes, dois se concentram na área dos estudos literários e três, na de estudos linguísticos. Todos os docentes desempenham atividades de ensino, pesquisa e extensão, sendo que três deles atuam em programas de pós-graduação da instituição.

⁴ A UFSCar conta com os *campi* de São Carlos, Araras e Sorocaba. No *campus* de São Carlos estão o Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH), o Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia (CCET) e o Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS).

⁵ Dados extraídos do site oficial da UFSCar, <www.ufscar.br>. Acesso em: 8 ago. 2012.

Descrição do questionário e dos informantes

Os 59 informantes desta pesquisa foram divididos em dois grupos:

Grupo 1: composto de 39 alunos egressos ou estudantes em final da Licenciatura em Letras – Português/Espanhol, ingressantes entre os anos de 2004 e 2008 por meio do sistema de vestibular realizado, à época, pela VUNESP⁶;

Grupo 2: composto de 20 alunos ingressantes do ano de 2012, que obtiveram o ingresso por meio do SiSU⁷, tendo realizado a prova do ENEM em 2011.

Essa divisão, já resultado de nossa análise dos dados, nos permitiu realizar o contraste entre expectativas e realidades desses estudantes, detectar alterações significativas entre os perfis dos dois grupos e, sobretudo, preparar-nos para os novos rumos que o curso deve tomar após a conclusão da reforma pedagógica pela qual está passando⁸.

As respostas dos informantes aos questionários se deram por dois meios diferentes: os 20 estudantes do Grupo 2, ingressantes em 2012, responderam ao questionário em sala de aula e os 39 estudantes egressos ou em final de curso do Grupo 1 o fizeram por via eletrônica⁹.

O questionário era composto de questões objetivas e questões abertas¹⁰. As primeiras solicitavam informações como idade, cidade de residência, idade, instituição em que estudaram o ensino médio, línguas estrangeiras estudadas antes do ingresso na universidade e profissão atual. Já as questões de resposta aberta tratavam das razões para procurarem o curso de Licenciatura em Letras com habilitação em espanhol, sua

⁶ Os ingressantes em 2008 são os que, no momento em que se realizou a pesquisa, cursavam o 5º e último ano do curso.

⁷ “O Sistema de Seleção Unificada (SiSU) é o sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem)”. Informação disponível em: <<http://sisu.mec.gov.br/>>. Acesso em: 11 ago. 2012.

⁸ Neste ano de 2012, o Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Departamento de Letras da UFSCar elaborou uma proposta de um novo Projeto Político Pedagógico para o curso e, no caso da habilitação em espanhol, já foram levados em conta os dados obtidos nessa pesquisa.

⁹ Os egressos e estudantes em final de graduação responderam ao questionário por e-mail, dada a dificuldade de um encontro com as pesquisadoras. É importante ressaltar que nem todos os egressos responderam às mensagens enviadas. No entanto, acreditamos que o número de respostas recebidas se constitui numa amostragem significativa dos grupos.

¹⁰ Os modelos dos questionários completos aplicados aos estudantes do Grupo 1 e do Grupo 2 encontram-se nos Anexos.

expectativa sobre o curso, seu desejo de ser professor, suas motivações em relação à aprendizagem da língua, entre outros.

Recorte e objetivos da análise

Considerando os objetivos que traçamos para este trabalho – a saber, a compreensão das expectativas de alunos ingressantes com relação ao curso e à possibilidade de serem professores e a situação dos alunos egressos desse curso no mercado de trabalho na região central do Estado de São Paulo –, optamos por produzir um recorte no questionário aplicado e selecionar apenas algumas questões para análise. Assim, para a construção do perfil dos informantes, serão observadas as respostas às seguintes perguntas:

- 1) Nome: _____
- 2) Idade: _____
- 3) Cidade onde mora(va): _____
- 4) Estudou em estabelecimento: () Público () Particular
- 5) Profissão: _____

Já para a análise das expectativas e realidades de ingressantes e egressos, foram selecionadas as seguintes questões:

- 7) Você estudou espanhol antes de ingressar no curso de licenciatura em Letras – Português/Espanhol da UFSCar? Onde e durante quanto tempo?
- 8) Você já estudou outra(s) língua(s) estrangeira(s)? Qual (is)?
- 12) Qual o motivo de ter vindo fazer um curso de licenciatura em espanhol?
- 17) Quais são suas expectativas quanto ao curso? Você pretende ser professor de espanhol?

Perfil dos ingressantes

Os questionários foram respondidos por um total de 59 alunos da Licenciatura em Letras Português/Espanhol da UFSCar, sendo 39 egressos, ingressantes dos anos de 2004 a 2008 (Grupo 1) e 20 ingressantes do ano de 2012 (Grupo 2).

A seguir, apresentamos o número total de questionários respondidos, segundo o ano de ingresso dos informantes na UFSCar:

Ano de ingresso	No. de informantes
2004	2
2005	10
2006	5
2007	7
2008	15
2012	20
Total	59

Idade

Os dados do Grupo 2 nos mostram que a maioria dos estudantes que ingressaram no curso de Letras Português/Espanhol da UFSCar em 2012 possuía idades entre 17 e 20 anos: 13 estudantes tinham de 17 a 20 anos ao ingressarem (65%), 5 tinham entre 21 e 25 anos (25%) e apenas 2, mais de 25 anos (10%).

Entre os estudantes do Grupo 1, 35 informantes tinham menos de 26 anos no momento da coleta dos dados (89,75%) e apenas 4 informantes possuíam mais de 30 anos (10,25%).

Os dados sobre as idades dos informantes dos dois grupos pesquisados indicam que a Licenciatura em Letras da UFSCar provavelmente foi seu primeiro curso superior e que não houve intervalo significativo entre o ensino médio e o universitário. Apesar de ser um curso noturno e inicialmente pensado para uma demanda de “estudante-trabalhador”, nota-se que o público atendido parece ser o recém-saído do ensino médio, que ainda não havia se inserido no mercado de trabalho à época do ingresso na universidade. Nos dados do Grupo 2, dos ingressantes de 2012, por exemplo, apenas 6 (30%) declararam profissões diferentes de “estudante”¹¹.

Ex-alunos de ensino público ou privado

Entre os estudantes do Grupo 1, em números absolutos, há mais estudantes oriundos de escola privada: entre os ingressantes em 2004 e 2005, praticamente dois terços; entre os ingressantes em 2007 e 2008, no entanto, nota-se que começa a aparecer um equilíbrio entre oriundos de escola pública e privada:

¹¹ As profissões declaradas são: operador de fotocopiadora (1), montador de manufaturas (1), auxiliar administrativo (1), estagiário (1) e professor (2), um de inglês e outro de espanhol.

	Ensino público	Ensino privado
2004	3	5
2005	3	6
2006	1	1
2007	5	5
2008	5	5
2012	19	1

O dado mais relevante nesse sentido se encontra no Grupo 2, no qual 19 dos 20 informantes (95%) são oriundos de escola pública, enquanto apenas 1 estudou o ensino médio em escola particular. Um dos fatores que pode ter contribuído de modo determinante no maior acesso ao curso de Letras da UFSCar por estudantes de escolas públicas de ensino médio é a adoção, desde 2011, do ENEM como único elemento avaliador para a seleção.

Outro fator que pode ter incidido sobre este dado é o Programa de Ações Afirmativas existente na UFSCar desde 2007, que conta com reserva de vagas para acesso a seus cursos de graduação por alunos afro-descendentes, indígenas e oriundos de escolas públicas.

A UFSCar acompanha sistematicamente o perfil socioeconômico de seus alunos ingressantes. Uma análise, realizada pela instituição, dos dados entre 1994 e 2006 evidenciou um grande desequilíbrio entre alunos egressos de ensino público em relação aos egressos de ensino privado, com predominância desses últimos. Apenas para que se tenha uma ideia, citaremos os dados desses anos limites: em 1994, ingressaram 45,9% de alunos de ensino público e 54,1% de ensino privado, enquanto que em 2006, foram 20,1% de alunos do ensino público e 79,9% de ensino privado¹².

Apesar desses números não se referirem exclusivamente à Licenciatura em Letras, os dados obtidos no questionário respondido pelos grupos que estamos analisando neste trabalho também deixam claro que o aumento de estudantes oriundos do ensino público nesse curso é notável no Grupo 2 e, inclusive, supera o número previsto no programa de reserva de vagas da UFSCar, que garante 40% das vagas para estudantes de ensino público entre 2011 e 2013.

¹² Estes foram os principais dados que motivaram o início do Programa de Ações Afirmativas com reserva de vagas realizado pela instituição. Extraído de: <www.prograd.ufscar.br/acao_arquivos/encontro_8_petronilha.pps>. Acesso em: 12 ago. 2012.

Aprendizagem de línguas estrangeiras antes da licenciatura

Entre as línguas estrangeiras que os informantes da pesquisa estudaram antes de seu ingresso na universidade, interessava-nos particularmente o espanhol. A seguinte tabela mostra quantos, em cada grupo, haviam estudado ou não essa língua:

	Sim	Não
2004	2	6
2005	2	7
2006	1	1
2007	4	6
2008	5	5
2012	11	9

Os dados absolutos do Grupo 1 mostram que uma minoria tinha estudado espanhol entre os ingressantes dos anos de 2004 e 2005. Nota-se um aumento nesse número entre os ingressantes de 2007 e 2008, ou seja, aqueles que iniciaram os estudos de nível médio provavelmente nos anos de 2004 e 2005.

Em 2012, nota-se, no entanto, uma inversão dos dados entre os ingressantes do Grupo 1 e os do Grupo 2: no Grupo 1 havia, no máximo, um empate entre os que haviam estudado espanhol antes de ingressar na universidade e os que não; no Grupo 2, pela primeira vez, o número dos que estudaram é superior ao dos que não.

Essa inversão parece ser fruto tanto do aumento progressivo do prestígio do espanhol como língua estrangeira no Brasil quanto da obrigatoriedade de oferta do ensino de espanhol no nível médio a partir de 2010, prevista na Lei 11.161/2005. É representativo, inclusive, o fato de que, entre os 11 ingressantes do Grupo 2 que afirmaram já haver estudado espanhol durante o ensino médio, havia 7 provenientes de escolas públicas.

Longe de significar que nas escolas estaduais de São Paulo a lei esteja sendo cumprida e já esteja implantada a oferta do espanhol como disciplina no Ensino Médio¹³, esse dado aponta provavelmente para o espaço que essa língua ocupa nos

¹³ Por exemplo, não houve concurso público para contratação de docentes efetivos de espanhol para a rede estadual de ensino até o momento em que escrevemos este artigo, agosto de 2012. Em Fanjul (2010) encontra-se uma análise detalhada da situação da implantação da Lei 11.161/2005 no Estado de São Paulo.

Centros de Estudos de Línguas (CEL) do Estado¹⁴. Outra razão que pode ter incrementado a procura dos alunos de Ensino Médio pela aprendizagem do espanhol foi sua inclusão como língua estrangeira passível de ser escolhida pelo estudante no ENEM desde 2010.

Sobre a aprendizagem de outras línguas estrangeiras antes do ingresso na universidade, 37 informantes do Grupo 1 declararam que estudaram inglês, sendo que muitos declararam ter tido aulas particulares ou frequentado curso de idiomas. Além disso, 12 estudaram francês, 1 estudou alemão e 1 estudou grego e hebraico.

Entre os informantes do Grupo 2, 16 informaram ter estudado inglês e as outras línguas mencionadas foram: italiano (2), francês (1), alemão (1) e japonês (1).

Chama a atenção que 2 estudantes do Grupo 1 e também 2 do Grupo 2 tenham declarado que não estudaram nenhuma língua estrangeira anteriormente, num gesto claro de apagamento da existência de ao menos uma disciplina de língua estrangeira obrigatória no Ensino Fundamental e no Médio. Houve ainda 2 informantes do Grupo 2 que não responderam à questão.

Parece ser que, entre estes informantes, as disciplinas obrigatórias de língua estrangeira do Ensino Fundamental e Médio – no Estado de São Paulo, o inglês¹⁵ – não representam “aprender” ou “estudar” uma língua estrangeira e tem validade apenas o estudo que se dá em cursos livres de idiomas, em aulas particulares ou em cursos no exterior. Estes fragmentos extraídos das respostas de alguns informantes ilustram a afirmação: “Sim. Já estudei inglês no CNA”, “Estudei em escola de idiomas (Fisk) por 3 anos”, “Em escola de idiomas (CCAA) por 6 anos”, “Inglês na Cultura Inglesa 7 meses em São Paulo e curso de 1 ano de inglês na Inglaterra”, “Sim. Inglês. Aulas particulares; 7 anos”.

¹⁴ Os CELs foram criados em 1987 pelo governo do Estado de São Paulo para “propiciar aos alunos de Ensino Fundamental e Médio, diferentes oportunidades de desenvolvimento de novas formas de expressão lingüística, enriquecimento do currículo escolar e acesso a outras culturas contemporâneas”. Extraído de: <<http://cei.edunet.sp.gov.br/subpages/pedagogicos/educel.htm>>. Acesso em: 10 ago. 2012. Segundo informações do governo estadual, há 144 CELs em funcionamento no Estado e outros 106 em “fase de implantação, totalizando 250 unidades”. Extraído de: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/centro-de-estudos-de-linguas-do-estado-ainda-tem-vagas-abertas>>. Acesso em: 10 ago. 2012.

¹⁵ A Resolução 76 de 2008 declarou que, nas escolas da rede estadual de São Paulo, a “Língua Estrangeira Moderna” a ser ensinada obrigatoriamente seria o inglês. Essa especificação, como afirma Fanjul, “contraria abertamente uma lei federal superior, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (2010, p. 193), já que, segundo a legislação, a escolha da língua estrangeira que deve ser ensinada estaria a cargo da comunidade escolar.

Como afirma Grigoletto, “Para eles, esse conceito de língua estrangeira parece estar presente nos cursos de língua em institutos especializados, no mercado de trabalho, no exterior, mas não na escola” (2003, p. 233). Esses fragmentos emergem, portanto, como evidências de uma imagem que circula na sociedade brasileira segundo a qual a língua estrangeira que “se aprende” não é a da escola¹⁶.

Cidade de residência quando do ingresso na universidade

Quanto à localidade em que residiam antes de ingressar na universidade, entre os 39 informantes do Grupo 1, foram mencionadas 26 diferentes cidades¹⁷. Predominam os estudantes residentes no Estado de São Paulo (38), sendo que muitos são oriundos de diferentes regiões do interior (36) e apenas 2, da capital e região metropolitana. Somente um dos informantes residia em outro Estado (MG).

Do total de 39 informantes do Grupo 1, somente 8 eram de São Carlos (20,5%). Por outro lado, nota-se que parte dos estudantes é oriunda de cidades do entorno de São Carlos em que não há universidades públicas que ofereçam o curso de letras: 9 estudantes eram de cidades da região (a 100 km de distância no máximo).

Já os 20 informantes do Grupo 2 são oriundos de apenas 8 cidades do Estado de São Paulo e 2 de outros Estados brasileiros¹⁸. Nesse grupo, os estudantes não apenas se concentram no interior do Estado de São Paulo, como também a maioria, 16 estudantes (80%), é formada por alunos oriundos de cidades que estão, no máximo, a 60 km de São Carlos e não contam com cursos de letras de universidades públicas. Outros 2 informantes residentes no interior paulista (10%) vêm de Araras e S. José do Rio Preto, sendo essa última a única cidade que conta com universidade pública que oferece

¹⁶ Souza (2005) fala de uma “disjunção” entre “língua inglesa da escola” e “língua inglesa de curso livre”; Rodrigues (2012) amplia essa reflexão para as demais línguas estrangeiras da escola regular.

¹⁷ Além dos 8 que moravam em São Carlos, entre as cidades próximas, 1 era de Araras (87,3 km de São Carlos), 1 de Brotas (72,3 km), 1 de Descalvado (46,9 km), 1 de Leme (91,9 km), 1 de Matão (73,8 km), 1 de Pirassununga (77,4 km), 1 de Piracicaba (102 km), 1 de Rio Claro (64,5 km), 1 de Ribeirão Preto (104 km). De cidades um pouco mais distantes, 1 de Americana (119 km), 1 de Araçatuba (330 km), 1 de Batatais (141 km), 1 de Birigui (319 km), 1 de Catanduva (156 km), 1 de Conchal (112 km), 1 de Mogi Mirim (139 km), 1 de Santo Antonio de Posse (154 km), 1 de Santa Bárbara D'Oeste (121 km), 1 de São João da Boa Vista (149 km), 1 de Tietê (148 km), 1 de Vista Alegre do Alto (146 km). Do Grupo 1, havia também 3 estudantes da capital (2) e da região metropolitana (1 de Barueri) e um estudante que veio de Ouro Preto (MG). As distâncias entre São Carlos e as cidades citadas foram obtidas através do medidor do programa *Google Maps*.

¹⁸ Além dos 10 estudantes que moram em São Carlos, há 1 estudante de Ibaté (15 km), 1 de Ribeirão Bonito (46,8 km), 1 de Brotas (72,3 km), 1 de Porto Ferreira (59,8 km), 1 de Rio Claro (64,5 km) e 1 de Araras (87,3 km). Somente 1 estudante é de cidade mais distante, São José do Rio Preto (210 km de São Carlos). Dois são de outros estados: 1 de Poços de Caldas (MG) e 1 da aldeia Umutina (MT).

o curso de Letras (UNESP). Entre os ingressantes de outros estados brasileiros, há um do sul de Minas Gerais e um do Mato Grosso, sendo que esse é de origem indígena (aldeia Umutina).

O fato de metade do Grupo 2 ser formada por moradores de São Carlos mostra que, em comparação com a situação do Grupo 1, a mobilidade dos estudantes é menor entre os ingressantes através do SiSU do que entre os estudantes que ingressavam através do vestibular.

Ademais, já que tanto entre o Grupo 1 quanto entre o Grupo 2 a porcentagem de estudantes oriunda de São Carlos ou de seu entorno é de pelo menos a metade dos informantes, podemos inferir que a licenciatura em Letras da UFSCar está formando profissionais para a região em que está localizada.

Dos dados acima mencionados, é significativo o aumento de ingressantes residentes em São Carlos e região e também provenientes de escolas públicas. Essa combinação evidencia uma diferenciação no perfil do ingressante em Letras da UFSCar com relação a ingressantes de anos anteriores e pode nos fazer supor uma principal mudança: a permanência do estudante egresso em sua cidade e, conseqüentemente, na região em que se encontra a universidade.

Nesse sentido, podemos inferir que a UFSCar, de forma gradual, está “formando” professores de língua espanhola que potencialmente irão desempenhar suas funções na mesma região em que se localiza a instituição: é muito provável que os ingressantes do Grupo 2 ocupem os espaços profissionais que surgirem no decorrer da implantação da disciplina língua espanhola na grade curricular do ensino regular público e privado dessa região central do Estado de São Paulo.

Expectativas de ingressantes

Duas das questões respondidas pelos informantes nos possibilitaram analisar suas motivações e expectativas quanto ao curso, de modo geral, e, especificamente, sobre seu desejo (ou não) de serem professores:

- 12) Qual o motivo de ter vindo fazer um curso de licenciatura em espanhol?
- 17) Quais são suas expectativas quanto ao curso? Você pretende ser professor de espanhol?

Os enunciados com que os estudantes de ambos os grupos analisados justificaram sua escolha pela licenciatura – questão 12 – nos permitiram detectar uma série de regularidades que agrupamos em quatro tópicos:

1. Aprendizagem da língua espanhola;
2. Relações com a língua inglesa;
3. Interesse por literatura;
4. Ser professor.

1. Aprendizagem da língua espanhola

De acordo com a maioria das respostas dos estudantes que compõem os Grupos 1 e 2, o interesse pela licenciatura em espanhol passa, principalmente, pela ideia de aprender uma/essa língua estrangeira ou aperfeiçoar o que já se sabe dessa língua durante a licenciatura. Os seguintes enunciados ilustram essa afirmação:

Grupo 1	Grupo 2
<ul style="list-style-type: none"> • Não saber uma língua tão próxima de nós e ter curiosidade em aprendê-la [...]. • Já tinha estudado espanhol por um tempo e gostava muito, oportunidade de continuar estudando. • [...] é bom saber falar mais uma língua estrangeira, parti para o espanhol. • No início foi porque era uma língua diferente das que eu conhecia até então. • Me encantei pela língua no primeiro dia de aula na graduação. • Eu queria aprender uma nova língua. • [...] escolhi o curso porque tinha grande interesse em aprender mais sobre língua espanhola e sentia que um curso de idiomas não atingia as minhas expectativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pretendia fazer inglês, mas como não sobrou vaga, estou disposta a aprender e gostar da língua espanhola. • Curiosidade por conhecer a língua. • Obter nova oportunidade de conhecimento da língua espanhola. • Na verdade, eu queria licenciatura em inglês, mas acho muito interessante espanhol também. • Interesse em aprender outras línguas. • Por ter uma afinidade com a língua desde o início dos estudos. • Na verdade, a primeira opção era o inglês pois já tenho uma noção. O espanhol tenho apenas o básico. • Adquirir maior fluência [...].

O interesse em aprender a língua é, portanto, a principal motivação para realizar o curso explicitada pelos estudantes dos dois grupos pesquisados. Nesse sentido, parece-nos importante promover uma reflexão consistente acerca dos objetivos e justificativas para a realização desse curso, tanto entre os alunos ingressantes na

licenciatura em Letras com habilitação em qualquer língua estrangeira, quanto entre os próprios docentes formadores. Isso porque, por um lado, a importância da aprendizagem da língua estrangeira e do desenvolvimento das habilidades linguístico-discursivas do estudante ao longo de seus anos de licenciatura é mais do que apenas uma motivação dos ingressantes, é também, e principalmente, uma condição *sine qua non* para seu exercício da profissão de professor dessa língua; por outro lado, no entanto, jamais poderíamos reduzir uma licenciatura a um curso de línguas como os oferecidos por institutos de idiomas.

2. *Relações com a língua inglesa*

Em muitos enunciados construídos pelos informantes desta pesquisa, tanto do Grupo 1 quanto do Grupo 2, a língua inglesa surge com diferentes sentidos que permitem estabelecer contrastes interessantes entre ambos.

Nos enunciados dos estudantes do Grupo 2, que responderam ao questionário ainda nas primeiras semanas do curso, foi frequente o reconhecimento de que “Na verdade, eu queria licenciatura em inglês” – ou em formulações parafrásticas: “Falta de vagas no curso de inglês”; “Porque minha classificação não permitiu que eu fizesse licenciatura em inglês”; “A intenção era cursar inglês, mas não foi o que eu pensei e acabei transferindo para o espanhol”.

Já no Grupo 1, formado por alunos egressos ou em final de curso, apenas dois estudantes afirmaram: “Sinceramente? Eu queria fazer inglês, mas quando eu fui chamada as vagas tinham esgotado” e “Inicialmente pretendia ingressar na área de inglês [...] Cursei espanhol em função do sistema de distribuição de vagas entre línguas [...]”. É possível que a baixa incidência de enunciados como esse entre os alunos do Grupo 1 se deva ao fato de que, ao longo do curso, muitos daqueles que não se interessavam pela habilitação em espanhol puderam se transferir internamente para o inglês ou mesmo tentar transferências externas; entre os alunos do Grupo 2, no entanto, o questionário foi realizado antes de que esses procedimentos pudessem ser realizados.

Entre os demais estudantes do Grupo 1, preponderou uma relação conflituosa com a língua inglesa, que pode ser ilustrada com enunciados como “Eu já estava cansada de estudar inglês...”, “Não gosto da língua inglesa, escolhi o espanhol por isso”, “A possibilidade de aprender uma LE, pois meu ensino de inglês na escola nada me

representava até então”, “Como estava com o inglês ‘fraco’ resolvi aprender uma nova língua”, “Optei pelo espanhol por achar mais fácil que o inglês”.

Ademais, tanto entre os informantes do Grupo 1 quanto entre os do Grupo 2, o inglês apareceu como uma referência anterior, como já aprendido e, por isso, tornou atraente o aprendizado do espanhol: “Na época, me interessava em ter licenciatura em uma língua diferente daquela que já lecionava (inglês)”, “Escolhi espanhol porque já estudava inglês em outra escola particular”, “Porque eu acho mais interessante, nas escolas públicas já se tem aulas de espanhol e acho mais fácil de entender do que o inglês”, “Sou formada em Letras pela UNESP (Araraquara) e gostaria de fazer uma complementação em Espanhol para poder, se necessário, ministrar aulas”.

3. Interesse por literatura

Outro tópico que surgiu entre os enunciados dos estudantes foi o interesse pela literatura como motivação para cursar Letras. Dois informantes do Grupo 1 mencionaram o estudo de “literatura” ou da “literatura brasileira”. Os seguintes enunciados trazem referências à literatura como motivo que levou alguns informantes a escolher a licenciatura em Letras:

Grupo 1	Grupo 2
<ul style="list-style-type: none"> • Porque gostava de literatura hispano-americana. • A princípio tive interesse em conhecer as literaturas de língua espanhola. • [...] o motivo de escolher letras não tinha a ver com o estudo de língua estrangeira, mas sim, o estudo sistemático da literatura brasileira. • Interesse em literatura e gramática. 	<ul style="list-style-type: none"> • Eu gosto muito de literatura e tive interesse em estudar a literatura da América Latina, pois acho que a cultura dos povos dessa região deve ser mais próxima da nossa cultura do que a dos povos de língua inglesa e eu já gosto muito dos trabalhos de um escritor da Colômbia. • Para compreender nossos vizinhos do Mercosul, e futuramente me tornar um professor em língua estrangeira e não somente de português.

Vale notar que, em alguns desses enunciados, a “literatura” se relaciona, de algum modo, a “língua/gramática” ou a “cultura”, o que pode evidenciar duas identificações possíveis: a literatura como forma de expressão da/na língua e a literatura como forma de expressão da cultura.

Alguns outros enunciados de informantes do Grupo 1 e do Grupo 2 também mostram motivações que não se vinculam especificamente à língua estrangeira: “A área de humanidades sempre foi a que eu mais me identifiquei”, “Queria fazer Letras e não havia a opção de fazer só português”, “Na verdade, quando prestei para o curso de Letras pensava apenas na língua materna”, o que nos faz reconhecer que alguns alunos ingressam numa habilitação dupla por seu interesse em temas relacionados à língua portuguesa e suas literaturas, e não apenas por conta da língua estrangeira.

4. Ser professor

Tanto na questão 12, que abordava os motivos dos informantes para cursarem a licenciatura em espanhol, quanto na 17, que lhes perguntava diretamente: “você pretende ser professor de espanhol?”, os enunciados produzidos pelos estudantes evidenciam diferentes posições declaradas pela maioria de cada grupo.

Entre os informantes do Grupo 1, 27 declararam que não pretendiam ser professores de espanhol quando iniciaram a licenciatura (69,3%). Somente 12 deles (30,7%) afirmaram que desejavam ser professores de espanhol ou que, logo no início do curso, decidiram que esse passaria a ser seu objetivo. Já no Grupo 2, no entanto, os números são diferentes e nota-se, uma vez mais, uma inversão no panorama entre os dois grupos: 8 estudantes (40%) afirmaram que pretendem ser professores e apenas 3 (15%) negaram explicitamente ter essa pretensão.

Grupo 1	Grupo 2
<ul style="list-style-type: none"> • Paixão pela linguagem e pela licenciatura. • Sempre quis ser professora. • Eu queria ser professora e o espanhol apontava para um futuro melhor. • O mercado parecia promissor e os “boatos” de uma nova lei que obrigava o ensino de espanhol nas escolas. • [...] comecei a dar aulas de inglês e decidi fazer Letras porque me interessei pela profissão de professor de idiomas. 	<ul style="list-style-type: none"> • [...] sim, pretendo seguir carreira como professora e se possível, universitária. • Sim, por que não? • [...] gostaria de dar aulas de Espanhol. • Procuo aprimorar meu vocabulário e minha fluência no espanhol, para que assim possa levar o aprendizado a diversos alunos. • Espero falar o espanhol muito bem, ler, entender e poder lecionar a matéria. • Sim. Eu espero aprender bem porque gostaria de dar aulas de Espanhol. • Sim, acredito que tenha um belo campo pela frente. • Logicamente e outras coisas mais. • Sim, pretendo ser professor.

Encontramos um dado interessante em respostas de 4 informantes do Grupo 2 (20%), que condicionaram sua decisão de serem professores a algum tipo de identificação com o curso de Licenciatura ou a língua espanhola, como demonstram os seguinte enunciados: “Se eu me identificar com o curso, pretendo dar aulas de espanhol”, “Aprender espanhol e talvez lecionar também”, “Minha expectativa é gostar dessa língua e poder ser talvez professora particular ou de ensino público”, “Ser professor de espanhol é uma escolha tão boa quanto as outras, depende da afinidade que pode surgir ou não ao aprender a língua”.

De modo geral, esses enunciados contêm evidências de uma relação que já apontamos anteriormente: o vínculo que os ingressantes estabelecem entre “saber a língua” e “poder/querer ensiná-la”.

Houve 2 manifestações de indecisão quanto a ser ou não professor nesse Grupo 2: “Espero que me identifique com o espanhol, mas ainda não sei se quero ser professora de espanhol” e “Ainda estou meio perdido e por enquanto eu não sei”.

Também 2 informantes explicitaram diretamente que não pretendiam ser professores e outro produziu um enunciado negativo, inicialmente, mas seguido de uma oração condicional que conferiu uma duplicidade a sua posição: “Eu pretendo sair fluente do curso e não pretendo dar aulas. Só se for necessário”. Três estudantes não responderam diretamente a questão.

Realidades de egressos

Quando vemos a atuação profissional dos entrevistados do Grupo 1, no que se refere a ser professor de espanhol, temos que 69,3%, ou 27 dos entrevistados, atuam ou atuaram em algum momento como professor de espanhol. Somente 12, ou 30,7%, não haviam lecionado a língua estrangeira até então. É um dado interessante, pois quando ingressaram no curso de licenciatura, a intenção de ser professor de espanhol era muito baixa entre estes informantes (somente 30,7% ou 12 estudantes), como foi registrado ao responderem sobre o motivo de terem optado pela licenciatura em espanhol.

A mudança entre a situação inicial de ingressante para a situação de formando ou egresso é evidente no caso do Grupo 1. A formação profissional desenvolvida

durante o curso de licenciatura e as mudanças relacionadas ao lugar do espanhol no contexto educacional durante o período possivelmente contribuíram para tal mudança. Pelos dados do Grupo 2, há indícios de que futuramente a expectativa inicial quanto à vida profissional e a realidade talvez não estejam separadas por uma distância tão grande como aconteceu com o Grupo 1.

Ano ingresso/ano de finalização da licenciatura	Lecionou espanhol?	
	SIM	NÃO
2004 / 2009	7	1
2005 / 2010	9	-
2006 / 2011	-	2
2007 / 2012	4	6
2008 / 2013	7	3

Parte da experiência do Grupo 1 correspondeu à participação em projetos de extensão universitária durante a graduação (17), em que atuaram como monitores em aulas para estudantes da própria universidade ou na educação infantil, em oficinas na creche da universidade.

Entre os ingressantes em 2004 e 2005 (egressos de 2009 e 2010), nota-se que a grande maioria atua ou atuou como professor de espanhol. Dos 17 egressos, somente 1 nunca deu aulas de espanhol. Além das aulas em cursos de extensão durante a graduação (8), alguns são atualmente professores de ensino fundamental (5) e médio (9) em suas cidades de origem e dão aulas particulares (9). Chama a atenção o fato de que poucos atuem em escolas de idiomas, somente 4.

Entre os estudantes em final de curso (ingressantes em 2008), o número de informantes que atua como professor de espanhol é bastante significativo, um pouco mais da metade (11 de 20 estudantes), sendo que os que terminarão o curso em 2013 são a maioria (7) entre os que já atuam, apesar de ainda não terem terminado a licenciatura. Nesse grupo de estudantes, além daqueles que estão engajados como monitores em cursos de extensão universitária (9), alguns já dão aulas no ensino fundamental (1) e médio (1), em cursos de idiomas (2) e também aulas particulares (5).

Percebe-se que os informantes do Grupo 1 encontraram espaços profissionais que permitiram sua atuação como professores de espanhol. Tendo dupla habilitação,

muitos atuam também na área de língua portuguesa e literatura, entretanto, é significativo o fato de que, mesmo tendo um espaço profissional mais restrito, eles possam lecionar língua espanhola.

Sobre o que os motivou ou desmotivou a serem professores de espanhol, várias respostas foram dadas. No quadro, estão os temas recorrentes de acordo com a frequência de ocorrência nas respostas dadas ao questionário:

Motivação	Desmotivação
Interesse pela língua espanhola (9)	Não aprender o suficiente na graduação (8)
Gosto por aprender e/ou ensinar (9)	Desvalorização do prof. de espanhol (3)
Realização pessoal (6)	Pouco retorno financeiro (3)
Participação em projeto de extensão (5)	Poucas oportunidades de trabalho (3)
Oportunidade de trabalho (4)	Imagem do espanhol como língua que não precisa ser ensinada (1)
Bons professores durante a graduação (4)	Falta de docentes de espanhol durante a licenciatura (1)
Importância do ensino para o cidadão (3)	Falta de interesse em ser professor (1)

Entre as razões apontadas, novamente, predomina o interesse pela língua estrangeira no curso de licenciatura, tanto como fator motivador (9 citações como, por exemplo: “o que me motivou foi a profundidade de elementos constitutivos na língua espanhola”; “O amor pelo espanhol e sua história”), quanto desmotivador (8 citações como, por exemplo: “quando comecei o curso achava o espanhol fácil. ... diante da complexidade que se apresentou depois, desisti”).

Nota-se que fatores de ordem pessoal predominam entre as motivações (interesse pela língua, realização pessoal, gostar de aprender e/ou ensinar), sendo que fatores externos como o mercado de trabalho e a formação recebida na universidade, mesmo que citados (“... me encantei pela língua espanhola e me engajei na luta pela valorização e conscientização sobre a importância do ensino de língua espanhola em nosso país”; “... não pretendia ser professora de espanhol, ... no curso de Letras passei a me interessar cada vez mais e o que mais me motivou foi entrar no Espanhol na UFSCar¹⁹ logo no segundo ano”; “oportunidades no mercado de trabalho e o prazer em ensinar”; “A oportunidade de emprego imediato aqui em Mogi Mirim, já que não há professores de espanhol”), têm frequência menor e muitas vezes vêm acompanhados de

¹⁹ Projeto de Extensão do qual a entrevistada participou como monitora.

fatores afetivos como em: “... o gosto pelo espanhol aumentou, na verdade, tinha em mente, num primeiro momento, o fator econômico, que poderia ser melhor em relação ao espanhol, mas depois, me apaixonei pela língua e tenho certeza de estar no curso certo”.

Os fatores que levam à desmotivação dos egressos e estudantes de último ano não foram explicitados com a mesma frequência que os fatores motivadores. Entre os fatores desmotivadores, prevalece a insatisfação quanto ao desempenho durante o curso: “não pretendia quando entrei e não sei se pretendo atualmente. Não me sinto capaz de dar aulas excelentes em espanhol. Infelizmente não pude me dedicar da maneira que gostaria”; “Durante o curso me desmotivei por causa de algumas matérias que tive grande dificuldade”; “Minha dificuldade oral me desmotivou a ser professora”; “... Acho que não aprendi o quanto poderia ter aprendido. Não me sinto confortável com a língua e isso me desmotiva.”; “O espanhol nunca foi minha prioridade na Universidade, portanto, nunca me senti suficientemente segura para dar aulas de espanhol”.

Os demais fatores tiveram baixa frequência e estão relacionados ao contexto encontrado ou que esperam encontrar os novos professores de espanhol: “entrei no curso ouvindo a promessa de que o Espanhol seria a língua de maior destaque nos próximos anos”; “Ainda estou em busca de aulas, mas na verdade as oportunidades não se mostraram tão propícias [...] Na prática, o espanhol está longe de ser trabalhado de forma plena no ensino público, mas fiz inscrição para dar aula no CEL [...] e espero ter ao menos uma turma atribuída...”; “papel desprivilegiado do professor de espanhol no ambiente em que vivo; não reconhecimento financeiro da profissão.”; “... Mas, sempre escuto que o sistema público está decadente, que não tem solução, que professor ganha mal, e muitas outras opiniões negativas que acabam me desanimando”.

As motivações intrínsecas são de grande relevância para o ingresso na carreira de professor de espanhol. Mesmo com fatores externos não tão motivadores, nota-se que os informantes do Grupo 1, apesar de citarem medos, inseguranças e insatisfação em relação à realidade que encontraram, são capazes de assumir seu lugar como professores de espanhol.

Os relatos dos informantes do Grupo 1 contribuem para uma visão mais clara da situação enfrentada pelos formados pelo curso de licenciatura em espanhol da UFSCar, tanto no âmbito profissional quanto em termos de realização pessoal. Os

resultados, considerando as mudanças verificadas no perfil dos estudantes ingressantes, contribuem para o planejamento de ações integradas nos âmbitos de ensino, pesquisa e extensão, como: modificações na grade curricular que tanto contemplem a formação linguístico-cultural dos estudantes, quanto ofereçam a oportunidade de reflexão sobre questões relativas à formação e à atuação profissional; o desenvolvimento de projetos de pesquisa na graduação; a implantação de atividades de extensão que propiciem a vivência e a reflexão sobre a atuação em sala de aula; a participação em projetos de intercâmbio (nacional e internacional) com instituições que promovam a formação de professores e a elaboração de projetos locais de integração universidade-comunidade-escola.

Uma das ações que já estão planejadas e que foram, em grande medida, motivadas pelos dados obtidos nesta pesquisa diz respeito às propostas elaboradas pela Área de Língua Espanhola e suas Literaturas na atual reformulação do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Letras da UFSCar. Nossa área propõe, por exemplo, o aumento da carga horária das disciplinas de língua espanhola nos 2º e 3º anos do curso (atualmente, nesse período, as disciplinas de língua possuem 2 créditos por semestre; a proposta é que estes créditos cheguem a 4). Acreditamos que esta medida deverá contribuir para melhorar o desempenho linguístico dos graduandos e levá-los a se sentir mais seguros em sua produção nessa língua estrangeira – fator que foi apontado como fundamental para que possam “escolher” ser professores.

Considerações finais

Entre os aspectos mais significativos destacados por esta pesquisa encontra-se o fato de que, tanto o Programa de Ações Afirmativas realizado na UFSCar desde 2007, quanto a adesão ao SiSU como sistema de seleção de ingressantes, têm produzido efeitos positivos na democratização do acesso à universidade, fazendo com que entre os ingressantes mais recentes seja maior a participação de alunos provenientes do sistema público de ensino e de outras parcelas da população que, há poucos anos, estavam sendo progressivamente excluídas desse espaço.

Essa e outras conclusões às que pudemos chegar com essa análise nos permitiram conhecer com mais precisão tanto as expectativas de alunos ingressantes dos

cursos de Letras com habilitação em Espanhol, como as áreas de atuação em que efetivamente se alocam os alunos egressos. Ademais, essa reflexão possibilitou a identificação de imagens e realidades dos alunos dessa licenciatura que envolvem não apenas o “ser professor”, mas também a própria formação em Letras nesta região de São Paulo.

O conjunto dos dados analisados ao longo deste artigo, como já comentamos anteriormente, está contribuindo de maneira direta com as decisões tomadas pela Área de Língua Espanhola e suas Literaturas sobre as reformulações de currículo e de conteúdos de disciplinas da Licenciatura em Letras da UFSCar.

Acreditamos, ademais, que o panorama que aqui traçamos pode contribuir também para a compreensão de que as especificidades regionais dos cursos de Licenciatura em Letras de universidades públicas brasileiras devem ser permanentemente pesquisadas e discutidas para que a formação de professores de espanhol como língua estrangeira nessas instituições se realize de modo a intervir positivamente sobre as realidades locais.

Referências

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

_____. *Lei 11.161*. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

FANJUL, A. P. São Paulo: o pior de todos. Quem ganha e o que se perde com a (não) introdução do espanhol na escola pública paulista. In: CELADA, M. T.; FANJUL, A. P.; NOTHSTEIN, S. *Lenguas en un espacio de integración*. Acontecimientos, acciones, representaciones. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2010. p. 185-204.

GRIGOLETTO, M. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: CORACINI, M. J. *Identidade e Discurso*. Campinas/Chapecó: Ed. Unicamp/Argos, 2003. p. 223-235.

RODRIGUES, F. S. C. *Língua viva, letra morta*. Obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro. São Paulo: Humanitas, 2012.

SOUZA, S. A. F. *O movimento dos sentidos sobre as línguas estrangeiras no Brasil: discurso, história e educação*. Campinas: IEL/UNICAMP, 2005. Tese de doutorado.

Anexo 1

Questionário aplicado aos alunos ingressantes de 2012

UFSCAR – CECH – DL – Área de língua espanhola e suas literaturas

- 1) Nome: _____
 E-mail: _____
- 2) Idade: _____
- 3) Cidade onde mora(va): _____
- 4) Estudou em estabelecimento: () Público () Particular
- Obs: _____
- 5) Profissão: _____
- 6) Prestou outros vestibulares? Para outros cursos? Quais?
- 7) Você estudou espanhol antes de ingressar no curso de licenciatura em Letras – Português / Espanhol da UFSCar? Onde e durante quanto tempo? Avalie seu desempenho
- Lê: () mal () regular () bem () otimamente
 Escreve: () mal () regular () bem () otimamente
 Fala: () mal () regular () bem () otimamente
 Entende: () mal () regular () bem () otimamente
- 8) Você já estudou outra(s) língua(s) estrangeira(s)? Qual(is)?
- 9) Durante quanto tempo?
- 10) Você concluiu o(s) curso(s)? () sim () não , porque _____
- 11) Como você avalia seu desempenho nessa(s) língua(s)?
- Idioma: _____
- Lê: () mal () regular () bem () otimamente
 Escreve: () mal () regular () bem () otimamente
 Fala: () mal () regular () bem () otimamente
 Entende: () mal () regular () bem () otimamente
- Idioma: _____
- Lê: () mal () regular () bem () otimamente
 Escreve: () mal () regular () bem () otimamente
 Fala: () mal () regular () bem () otimamente
 Entende: () mal () regular () bem () otimamente
- 12) Qual o motivo de ter vindo fazer um curso de licenciatura em espanhol?
- 13) Atualmente, qual é o seu contato com a língua espanhola?
- | | | |
|---------------------|--------------|----------------------|
| () nenhum contato | () família | () namorado(a) |
| () somente na aula | () TV | () viagens |
| () trabalho | () música | () leitura de _____ |
| () amigos | () Internet | () filmes |
- Outros: _____
- 14) Qual a imagem que você tem do espanhol atualmente?
- 15) Em qual destas atividades você se sente melhor? (numerar de 0 a 3)
- | | | | |
|-----------------------------|--------------------------|--------------------|-----------------|
| (0) não gosto | (1) indiferente | (2) gosto | (3) gosto muito |
| () leitura silenciosa | () compreensão auditiva | () expressão oral | |
| () leitura em voz alta | () ativ. com canções | () tradução | |
| () exercícios de gramática | () atividades em grupos | () redação | |
| () jogos | () uso de dicionário | () pesquisa | |
- Outras: _____
- 16) O que você acha que é importante para aprender uma língua?
- 17) Quais são suas expectativas quanto ao curso? Você pretende ser professor de espanhol?

Anexo 2

Questionário aplicado aos alunos ingressantes entre 2004 e 2008

UFSCAR – CECH – DL – Área de língua espanhola e suas literaturas

- 1) Nome: _____
 - 2) Ano de ingresso no curso _____ Ano de finalização do curso _____
 - 3) Idade: _____
 - 4) Cidade onde mora(va) antes de iniciar o curso: _____
 - 5) Estudou o ensino médio em estabelecimento: () Público () Particular
 - Obs: _____
 - 5) Prestou outros vestibulares na época em que entrou na UFSCar? Para outros cursos? Quais?
 - 6) Você estudou espanhol antes de ingressar no curso de licenciatura em Letras – Português / Espanhol da UFSCar? Onde e durante quanto tempo?
 - 7) Você já estudou outra(s) língua(s) estrangeira(s) antes de começar o curso na UFSCar? Qual(is)? Onde e durante quanto tempo aproximadamente?
 - 8) Qual o motivo de ter vindo fazer um curso de licenciatura em espanhol?
 - 9) Você fez curso de língua espanhola fora da universidade? Onde e durante quanto tempo?
 - 10) O que você acha que é importante para aprender uma língua estrangeira?
 - 11) Quando você começou o curso, pretendia ser professor de espanhol? Isso mudou? O que fez com que você se motivasse ou desmotivasse a ser professor de espanhol?
 - 12) Qual a imagem que você tem do espanhol atualmente?
 - 13) Você dá aulas atualmente? Onde? De que?
 - 14) Caso seja professor de espanhol ou já tenha dado aulas de espanhol, indicar o nível, quando (ano) e onde (escola pública ou privada/cidade):
- () Ed. infantil – quando e onde:
- () Ensino fundamental 1 – quando e onde:
- () Ensino fundamental 2 – quando e onde:
- () Ensino médio – quando e onde:
- () Escola de idiomas – quando e onde:
- () Aulas particulares – quando e onde:

FORMAÇÃO DE NOVOS PROFESSORES E POLÍTICAS PÚBLICAS: O DESCOMPASSO DO ESPANHOL NA PARAÍBA

Andrea Silva Ponte (UFPB)

María Hortensia Blanco García Murga (UFPB)

Resumo

A Licenciatura em Língua Espanhola da Universidade Federal da Paraíba tem trabalhado no sentido de alcançar os objetivos traçados em seu Projeto Político Pedagógico e oferecer a seus alunos uma formação sólida e consistente. Para tanto, o corpo docente tem investido esforços em projetos internos da universidade, que atuam em diferentes frentes e podem incrementar a formação do alunado. Tais projetos têm apresentado resultados bastante significativos, como é o caso da Monitoria e da Extensão. No entanto, ao sair da universidade, ainda durante o curso, os alunos se deparam com uma situação muito precária no ensino de espanhol, causada, principalmente, pela falta de políticas públicas que garantam o cumprimento da Lei 11.161/2005 no Estado da Paraíba. O presente texto procura mostrar como a falta de consonância entre formação inicial e políticas públicas pode ser altamente prejudicial para a formação de novos profissionais.

Introdução

Em 2006, o Ministério de Educação e Cultura publica as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM), cujo objetivo é contribuir com a prática docente propiciando o diálogo entre professor, escola e mundo acadêmico, o que as transforma automaticamente em leitura fundamental e imprescindível não só para docentes que já atuam no ensino médio, mas, também, para professores em formação. O documento apresenta, além do capítulo “Conhecimentos de Línguas Estrangeiras”, o capítulo “Conhecimentos de Espanhol”, cuja presença se justifica pela obrigatoriedade da oferta de língua espanhola no ensino médio, determinada pela Lei 11.161/2005. É também em 2006 que tem início a Licenciatura em Língua Espanhola do Curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A aprovação do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Letras – em maio de 2006 – marca o início da Habilitação, e sua inclusão se justifica, nesse documento, da seguinte forma:

Dentre as mudanças apresentadas encontra-se a proposta de inclusão de mais uma Habilitação: a Habilitação em Língua Espanhola, a ser oferecida no turno da manhã. Essa habilitação vem atender aos anseios da comunidade acadêmica de Letras, que há mais de dez anos espera pela sua implantação, e vem também **cumprir a Lei nº 11.161**

(Anexo), sancionada pelo Presidente da República em 5 de agosto de 2005, que dispõe sobre o ensino da língua espanhola como oferta obrigatória na escola. Na realidade, o DLEM²⁰ tem recebido solicitações inclusive da Secretaria Estadual de Educação que se ressentem em seus quadros de profissionais que possam atuar como professores de Língua Espanhola, quando, por decisão do MEC, os alunos da rede pública deveriam ter acesso na escola ao ensino dessa língua. (UFPB, 2006, p. 07) (grifo nosso)

É possível observar que o cumprimento da lei aparece como principal justificativa para a inclusão da Habilitação em Língua Espanhola, ou seja, a instituição deve capacitar profissionais que futuramente atuarão no ensino médio nas redes pública e privada. O intuito da UFPB é, portanto, agir em consonância com outras ações do governo federal, como, por exemplo, a inclusão do espanhol nas OCEM, mencionadas acima.

O presente texto, assim, tem dois objetivos: o primeiro é mostrar alguns dos projetos – e os sucessos e dificuldades que acarretam – que fazem parte da Licenciatura em Espanhol, cujo objetivo primordial é oferecer uma formação de qualidade aos futuros professores. O segundo objetivo é traçar um pequeno histórico das políticas públicas (mais especificamente de sua ausência) no Estado da Paraíba, com relação ao ensino de espanhol na Educação Básica, e apontar como a postura do Estado e suas ações podem ser prejudiciais não só para a vida profissional dos professores, mas também para sua formação inicial, o que se opõe às iniciativas do âmbito federal e impede o cumprimento da Lei 11.161/2005.

A Habilitação em Língua Espanhola da UFPB

Em 2006, a Licenciatura em Língua Espanhola contava com 25 alunos e somente três professores. Atualmente, conta com 190 alunos e oito professores nas áreas de língua espanhola e literaturas espanhola e hispano-americana. O curso é oferecido no Campus I – João Pessoa e conta com 2880 horas no total, das quais 1320 são dedicadas ao ensino de disciplinas específicas de espanhol, ministradas ao longo dos oito semestres de que consta o curso. Neste período de oito semestres, de acordo com o

²⁰ Departamento de Letras Estrangeiras Modernas.

mesmo PPP que marca o início da habilitação, é preciso formar professores com um perfil com as seguintes características:

[...] capacidade de perceber que a complexidade da sociedade manifesta-se através de diferentes formas e modos de linguagem, correspondentes a diferentes interesses em constantes confrontos e conflitos, em relação aos quais o cidadão deverá se posicionar. Além disso, ele deverá ser capaz não apenas de dominar os recursos da língua falada e da língua escrita, mas também de desempenhar o papel de multiplicador, capacitando as pessoas para a mesma proficiência linguística. (UFPB, 2006, p. 10)

Formar um profissional como o descrito acima não é uma tarefa simples, uma vez que para atingir esse perfil é necessário implementar ações no âmbito institucional para fomentar o desenvolvimento de uma capacidade reflexiva que crie condições para o aluno aprender a transitar entre os espaços de professor e aluno e compreender a realidade de sala de aula de língua estrangeira, possibilitando, dessa maneira, a abordagem dos diversos conflitos envolvidos na prática docente. Dar conta desse processo de formação reflexiva, somado a todos os demais conteúdos, práticas e processos de amadurecimento inerentes ao curso parece, às vezes, impossível.

Além disso, a universidade tem de fazer frente a problemas crônicos, tais como a infra-estrutura pouco adequada para o ensino da língua estrangeira, a falta de recursos financeiros para manter os projetos vigentes e a formação deficiente dos alunos ingressantes. Algumas dessas dificuldades são resultados da dura realidade social e educativa na qual nossa comunidade está inserida e que apontam para uma formação escolar deficitária de parte significativa dos alunos, muitos dos quais têm uma considerável dificuldade para atingir um domínio razoável do uso da língua estrangeira em termos estruturais, funcionais e pragmáticos.

Com o intuito de tentar minimizar as deficiências apontadas, a Licenciatura em Língua Espanhola vem investindo em projetos em diferentes âmbitos a fim de contribuir para a formação dos alunos. Podemos destacar, em primeiro lugar, os projetos vinculados ao Programa de Licenciatura-PROLICEN, que descrevemos brevemente: 1) Espanhol em sala de aula²¹, cujo objetivo é o fomento da compreensão e reflexão sobre

²¹ María del Pilar Roca (coordenadora), Elaine Andrade (bolsista). *Espanhol em sala de aula*. Centro de Ciências humanas, Letras e Artes/DLEM/PROLICEN. Disponível em: <<http://www.prac.ufpb.br/anais/.../4.../4CCHLADLEMPROLICEN08.doc>>. Vigente de 2005 a 2010.

a prática docente, tendo como foco a figura do observador; 2) Garimpando palavras²², com foco na aprendizagem e na aquisição do léxico em Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) por estudantes brasileiros; 3) Horacio Quiroga: teoria e prática do conto²³, que tem como objetivo principal analisar a produção desse escritor, usando como suporte os textos sobre o conto enquanto gênero, de autores como Poe, Cortázar e o próprio Quiroga.

Além dos projetos do PROLICEN, a licenciatura conta também com outros, como o projeto de Monitoria e o Programa de Extensão, que descrevemos a seguir. Cabe mencionar que todos eles – PROLICEN, Monitoria e Extensão – apresentam resultados positivos, o que indica sua importância como parte do processo de formação inicial dos alunos.

Monitoria: um processo de retroalimentação

Bastante presente nas universidades em geral, a monitoria tem apresentado bons resultados na Licenciatura em Língua Espanhola da UFPB. Os alunos que ingressam no curso enfrentam uma série de dificuldades concretas, dentre elas cabe destacar o desafio de alcançar um grau de proficiência avançado em língua espanhola em quatro anos, desenvolver uma atitude reflexiva com relação à língua, sua estrutura e seu funcionamento, além de dar conta de todo o arcabouço teórico relacionado à linguística, à literatura e às teorias e práticas de ensino. Essas dificuldades se agravam pelo fato de que, entre o ensino médio e o ensino superior, há um salto gigantesco da carga de leitura de textos teóricos, geralmente densos e complexos. Devido a deficiências na formação básica, é frequente encontrar alunos com limitações na compreensão dos textos, o que prejudica sensivelmente o acompanhamento de discussões e a apreensão de conceitos fundamentais de muitas disciplinas.

Diante desse quadro, a monitoria apresenta resultados efetivos tanto para o aluno monitor como para os alunos por ele atendidos, em um processo de

²² Ana Berenice Peres Martorelli (coordenadora), Julianne Paulinelli Rodrigues (bolsista). *Garimpando palavras*. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes/DLEM/Projeto PROLICEN. Disponível em: <<http://www.prac.ufpb.br/anais/XIenexXIIenid/enid/prolicen/apresoraltrabresum4.html>>.

²³ Maria Luiza Teixeira (coordenadora), Joaquim Lopes (bolsista). *A relação entre o espaço e os protagonistas no conto El almohadón de pluma, de Horacio Quiroga*. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes/DLEM/PROLICEN. Disponível em: <<http://www.prac.ufpb.br/anais/XIENEX.../4/4CCCHLADLEMP02.doc>>.

retroalimentação no qual a interação em nível acadêmico entre os alunos de diferentes períodos do curso promove o intercâmbio de conhecimentos e experiências. No que se refere ao aluno monitor das disciplinas de língua espanhola, a monitoria age no sentido de fomentar o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao ensino da língua estrangeira, a partir de suas próprias experiências e da observação dos processos de aprendizagem vivenciados por ele no contexto da universidade, aliados aos conteúdos estudados em disciplinas teóricas na área de linguística aplicada, ou teórico-práticas como estágio supervisionado. Sua presença dentro da sala de aula já nos primeiros anos do curso também constitui um importante passo para a reflexão sobre o lugar que ocupa como aluno e que ocupará como professor.

Além de acompanhar o professor em suas aulas e realizar as leituras por ele indicadas, o monitor elabora um plano de trabalho para atender os alunos e realizar com eles uma série de atividades fora do horário regular de aula. Tanto a interação com o professor quanto a proposta e execução de atividades com os alunos possibilitam ao monitor o desenvolvimento da prática de observação crítica dos processos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira e o estimulam a estabelecer, em sala de aula, uma relação direta e significativa entre a teoria e a sua aplicação prática. Já o aluno da disciplina que possui um monitor se beneficia em vários sentidos: pode interagir em língua espanhola em outro espaço que não o da sala de aula, tem o número de horas dedicadas ao estudo de língua incrementado pelas atividades extraclasse realizadas com o monitor e ainda conta com a possibilidade de atendimentos individuais para dúvidas pontuais. Mais do que isso, esse aluno alvo percebe de forma concreta o avanço nos estudos e nos conhecimentos da língua, uma vez que é atendido e “ajudado” por um colega, o que lhe dá a perspectiva de que futuramente poderá também ocupar esse espaço. Nesse processo de interação entre alunos, a formação inicial se beneficia de seus próprios “produtos”.

O Programa de Extensão: quando o aluno é professor.

No início da Licenciatura em Língua Espanhola, os cursos de Extensão²⁴ do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas eram ministrados por professores substitutos, geralmente contratados somente para esse fim, o que significa que, na época, a Extensão funcionava como qualquer curso de idiomas. Após sofrer reformulações profundas, o programa passou a funcionar com a atuação de alunos da graduação como professores, tornando-se, assim, um importante espaço para sua formação docente. Foi criado, então, o atual Programa Departamental de Extensão em Línguas Estrangeiras (PRODELE)²⁵ do DLEM, que nasceu com o objetivo prioritário de criar um espaço que possibilite a integração de ensino e pesquisa, fomenta o exercício da observação e reflexão sobre a ação pedagógica no cenário da sala de aula de língua estrangeira e, dessa maneira, contribua para a formação de alunos que possam vir a se tornar “multiplicadores de experiências em que verdadeiramente acreditem” e não em meros “reprodutores de ideias prontas e acabadas” (DOURADO, 2007, p. 174).

A proposta de trabalho prevista para as aulas da Extensão parte de princípios da visão sócio-constructivista de aprendizagem e, dada sua natureza colaborativa, a construção de conhecimento na aula de ELE se realiza por meio da interação entre os diferentes agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Como consequência dessa proposta surgiram, no âmbito do PRODELE, questionamentos como o de repensar o livro didático como pivô das aulas de LE, o que propiciou mecanismos interpretativos de (re)configuração de sentidos sobre o espanhol como língua estrangeira e o trabalho, por parte dos alunos estagiários, com gêneros textuais e diversos temas transversais. A isso, soma-se o contato com a comunidade, o que possibilita o trabalho com a construção de atitudes cidadãs no contexto de ensino de ELE e, assim, a sala de aula se configura como espaço discursivo aberto ao exercício da cidadania. Tanto os questionamentos quanto as ações propiciadas pelo trabalho em sala de aula do Programa de Extensão configuram um importante espaço de reflexão e amadurecimento acadêmico na UFPB.

²⁴ O Programa de Extensão do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas oferece cursos de inglês, francês, espanhol e alemão para a comunidade.

²⁵ O Programa Departamental de Extensão em Línguas Estrangeiras (PRODELE) foi elaborado e implementado no período de 2009 pelas professoras Francieli Freudenberger *Martiny* (coordenadora) e *María Hortensia Blanco García Murga* (vice-coordenadora).

Modus operandi

Como já mencionamos, o curso é ministrado por alunos (tanto bolsistas quanto voluntários) dos cursos de Licenciatura. Esses alunos atuam sob a coordenação pedagógica de um tutor, professor efetivo do departamento. As ações desenvolvidas são:

1. Cursos de ELE para a comunidade, com 60 horas, distribuídas em duas aulas semanais de uma hora e meia. No final de cada semestre, é realizada uma avaliação por meio da aplicação de questionários à comunidade participante. São avaliadas as atividades propostas durante o semestre para a turma, os objetivos, planejamento e sequenciamento dos conteúdos, a seleção de materiais e recursos, as propostas de avaliação, a adequação do livro adotado, a metodologia de ensino, além de fatores relativos à dimensão sócio-afetiva – que remetem às relações construídas em sala de aula e às atitudes e sentimentos que podem surgir ao se enfrentar o desafio de ensinar ou aprender uma língua estrangeira –, objetivando, assim, a melhora do processo de ensino-aprendizagem.
2. Encontros semanais individuais entre tutores e alunos estagiários. Tais encontros têm como objetivo o planejamento e a organização das aulas e garantir um espaço de diálogo entre tutor e estagiário, onde são colocadas as dificuldades e tensões com as quais os alunos estagiários convivem em sala de aula. Os tutores também orientam seus respectivos estagiários para a leitura de textos que possibilitem uma prática docente de caráter reflexivo, com o propósito de contribuir para uma percepção de suas ações em aula e seu consequente desenvolvimento docente. Dentro desse desenvolvimento docente, cabe destacar o uso do diário reflexivo. Nele, o aluno estagiário coloca as percepções, atitudes, dúvidas, frustrações ou logros vivenciados durante sua prática. Outro instrumento é o relatório de final de curso elaborado por cada estagiário e cujo objetivo é possibilitar o exercício da auto-observação, o questionamento de ações pedagógicas e, portanto, a reflexão sobre a prática pedagógica docente ao longo de todo o semestre. Dessa forma, o exercício da reflexão mediante os

instrumentos citados tem amplas repercussões na configuração de uma prática cada vez mais consciente, possibilitando a construção da identidade profissional do aluno estagiário.

3. Programa de Bolsas de Extensão (PROBEX). Esse programa é mantido com recursos próprios da universidade e tem como objetivo fomentar a formação acadêmica dos estudantes da graduação a partir de seu envolvimento em atividades dos cursos de Extensão. A participação no PRODELE de uma bolsista PROBEX durante o ano de 2010 fez parte de uma proposta de ampliação da capacidade de atendimento à comunidade. A bolsista participou como observadora das aulas de espanhol da Extensão, auxiliou os estagiários durante o levantamento de necessidades e dificuldades específicas dos alunos e colaborou na elaboração de atividades para alunos com menor grau de proficiência linguística. Ela também estabeleceu um diálogo com os estagiários no sentido de contribuir para a reflexão da prática pedagógica.
4. Reuniões de área. As reuniões mensais promovidas pela coordenação do projeto com os alunos estagiários têm como objetivo rever práticas, trocar experiências e resolver aspectos de caráter administrativo.
5. Encontros de formação do Programa. Ocorrem mensalmente e visam a promover discussões sobre assuntos cujo interesse predominante gira em torno da realidade de sala de aula. São minicursos e oficinas de caráter teórico-metodológico conduzidos por um professor convidado (da UFPB ou de outras universidades). A partir das discussões iniciadas durante os encontros, os alunos estagiários, com a ajuda de seus tutores, planejam diversas atividades para a sala de aula, a fim de colocar em prática aquilo que foi discutido.

A partir da descrição dos projetos de Monitoria e Extensão, fica patente sua importância na formação inicial dos alunos da Licenciatura. No entanto, tais projetos, assim como muitos outros da UFPB, enfrentam problemas que impedem seu pleno desenvolvimento e eficácia. Além das questões já mencionadas, como a falta de infraestrutura na universidade, existe um grave problema relacionado à remuneração recebida pelos alunos estagiários. Atualmente, um aluno que atua como professor na

Extensão ou que tem uma bolsa de Monitoria recebe por volta de 180 reais²⁶ por mês. Ambos os projetos supõem aproximadamente 12 horas de trabalho semanais para os alunos e a baixa remuneração muitas vezes termina por afastá-los: aqueles que precisam trabalhar por questões econômicas abandonam os projetos quando conseguem empregos (em geral, em áreas que nada têm a ver com a Licenciatura) fora da universidade. Se as bolsas oferecidas pela universidade fossem minimamente adequadas à realidade em que vivemos, os alunos não se veriam obrigados a abandonar um espaço importante para sua formação acadêmica.

De certa forma, a baixa remuneração e a infra-estrutura precária que o aluno encontra dentro da universidade constituem uma primeira aproximação à realidade hostil que enfrentará no sistema educacional quando for professor. Veremos a seguir que a Paraíba apresenta sérios problemas na área da educação e que a situação é especialmente grave para os professores de espanhol.

Para além dos muros da universidade

O primeiro contato dos alunos da Licenciatura com seu futuro campo de trabalho se dá por meio das disciplinas de Estágio Supervisionado. Atualmente, no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UFPB, o componente curricular de estágios supervisionados se divide em sete disciplinas, cujo início ocorre no terceiro semestre do curso. As quatro primeiras disciplinas (Estágio Supervisionado 1, 2, 3 e 4), consideradas de “tronco-comum”, são cursadas pelos alunos das três habilitações em turmas únicas. Já as três últimas disciplinas, consideradas específicas, são ofertadas em turmas separadas para os alunos de Inglês, Francês e Espanhol e se distribuem da seguinte maneira: Estágio Supervisionado 5: Ensino Fundamental; Estágio Supervisionado 6: Ensino Médio; e Estágio Supervisionado 7: Cursos livres de idiomas.

Apesar da entrada em escola campo e da realização de micro aulas na universidade estarem previstos desde o Estágio Supervisionado 1, é somente a partir do Estágio Supervisionado 5 que o aluno poderá efetivamente ter a experiência da prática docente em uma escola. É nesse momento que os alunos da Licenciatura em Língua

²⁶ Valor vigente no momento em que este texto foi elaborado (primeiro semestre de 2012).

Espanhola se deparam pela primeira vez com a difícil realidade que terão de enfrentar ao terminar o curso.

Antes de seguir, cabe mencionar que a UFPB não possui um colégio de aplicação, o que faz com que os alunos das diferentes licenciaturas tenham, obrigatoriamente, de realizar seus estágios fora – fato que afeta diretamente o número de horas de prática docente dos formandos em línguas estrangeiras. A universidade conta somente com uma escola-creche que atende crianças até o Ensino Fundamental I.

A difícil realidade que mencionamos acima começa pela incoerência na implementação das políticas linguísticas relacionadas ao ensino da língua espanhola no Estado.

No início deste texto, citamos um fragmento do Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras que, ao justificar a inclusão de uma Habilitação em Língua Espanhola, menciona que a Secretaria de Educação do Estado da Paraíba expressava a necessidade da formação de profissionais na área para a implantação do espanhol na Educação Básica, conforme a Lei 11.161/2005. Atualmente, a Paraíba conta com quatro Licenciaturas em Língua Espanhola em universidades públicas, a saber, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal de Campina Grande e Universidade Estadual da Paraíba (cursos em Monteiro e Campina Grande), atingindo várias regiões do Estado. Mesmo assim, a língua espanhola ainda não foi implantada nas escolas de Ensino Médio. A Secretaria de Educação e Cultura do Estado alega que a falta de professores impede a oferta do espanhol, no entanto, nunca foi realizado um concurso que de fato verificasse se faltam ou não professores e, eventualmente, quantos professores seriam necessários. A assertiva “não se podem privilegiar alguns poucos alunos implantando o espanhol somente em parte das escolas” parece impedir o poder público de tomar medidas que levem ao cumprimento da lei. Observamos, portanto, que apesar de ter suas demandas atendidas por instituições públicas de ensino superior, no que se refere à formação de professores de espanhol, a Secretaria de Educação do Estado nada fez no sentido de cumprir a Lei 11.161/2005 dentro dos prazos previstos.

Nos *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba*, publicados em 2007, há um capítulo intitulado “Conhecimentos em Línguas Estrangeiras”, no qual são contemplados conteúdos e orientações para língua inglesa e língua espanhola. A inclusão do espanhol nesse documento parece ter sido a única ação concreta com

relação à implantação da língua no currículo da Educação Básica. De acordo com informações da própria Secretaria de Educação, a implantação da língua espanhola na Paraíba teria início em 2012. A gerência do Ensino Médio nos informou que não foram elaboradas regulamentações específicas para a inclusão da língua espanhola e que as escolas foram orientadas a oferecer aulas de espanhol no mesmo horário em que são oferecidas as aulas de inglês e os alunos escolhem, ao fazer a matrícula para o ano letivo, qual língua querem estudar. As escolas também foram orientadas a procurar e encaminhar às Secretarias Regionais possíveis professores – obrigatoriamente licenciados em língua espanhola ou alunos de Licenciatura em Língua Espanhola regularmente matriculados e com 50% do curso concluído – para que sejam contratados como prestadores de serviço (professores temporários com contratos de um ano). Cabe destacar que no final de 2011 foi realizado concurso público²⁷ pela Secretaria de Educação do Estado para suprimento de vagas para a Educação Básica. Havia mais de mil vagas e nenhuma para professor de espanhol, o que nos leva a concluir que a implantação está ocorrendo sem nenhum professor efetivo.

A situação do espanhol na Paraíba afeta os futuros professores de diferentes formas. Ainda durante sua formação, quando cursa as disciplinas de Estágio Supervisionado 5 e 6 (Ensino Fundamental e Médio), o aluno encontra sérias dificuldades para realizar as observações e a prática docente obrigatórias nessas disciplinas e fundamentais para sua formação. Em João Pessoa, não há escolas públicas que tenham espanhol no Ensino Fundamental, por exemplo. No Ensino Médio, a situação não é muito diferente: a cidade conta com uma única escola da rede pública²⁸ que tem espanhol no currículo. No entanto, os professores são geralmente alunos do curso da UFPB ou recém-formados, em ambos os casos com contratos temporários. Assim, os alunos muitas vezes realizam as atividades de estágio na escola, onde encontram como professores um colega de turma ou colegas que acabaram de se formar e não um professor concursado, cuja situação dentro do sistema educativo, ao ser mais estável, contribuiria para sua prática docente. Ser professor de espanhol na escola

²⁷ Na época, os professores das Licenciaturas em Língua Espanhola das universidades públicas do Estado encaminharam à Secretaria de Educação um documento no qual reivindicavam a inclusão de vagas para professor de língua espanhola no concurso, mas até o presente momento (junho de 2012) não obtiveram nenhuma resposta.

²⁸ Escola Estadual Presidente Médici. Ensino Médio e Educação Profissional em Turismo, Hotelaria e Informática.

pública é uma espécie de lugar de espera por melhores oportunidades de trabalho e, em um lugar assim, dificilmente se realiza um trabalho consistente. Tal situação, bastante grave se pensarmos em que condições funcionam as escolas públicas, também cria, inevitavelmente, uma lacuna na formação dos alunos, que não conseguem levar a cabo de forma significativa as atividades previstas nos estágios supervisionados.

É importante mencionar que das três habilitações do Curso de Letras da UFPB, a habilitação em Língua Espanhola é a que registra o menor número de “saídas”: há muitas desistências e também há vários alunos que demoram muitos anos em se formar. Dos 25 alunos que ingressaram em 2006, somente 02 se formaram em 2010. Esse baixo índice de conclusões se deve, por um lado, ao fato de que a Licenciatura em Língua Espanhola só é oferecida pela manhã e os alunos não têm a possibilidade de mudança de turno. Então, se um aluno é reprovado em uma disciplina, se tranca matrícula ou se começa a trabalhar, não pode cursar disciplinas à noite, o que inevitavelmente atrasa a conclusão do curso. A evasão também é bastante significativa: muitos alunos, ao conhecerem a oferta e as condições de trabalho para professores de espanhol no Estado, abandonam o curso por julgar que não vale a pena. Aqueles que permanecem e se formam, uma vez concluído o curso, se encontram com as seguintes opções: contratos temporários em escolas públicas, aulas em escolas particulares ou aulas em cursos livres de idiomas.

Em geral, aqueles que optam pelo sistema público, como já mencionamos, o fazem – dadas as condições dos contratos – somente enquanto não conseguem “algo melhor”. Os alunos que se destacaram mais durante o curso costumam ter as instituições particulares como destino imediato. Como em outros Estados, a escola particular é a melhor opção – no que se refere à remuneração e à infraestrutura – para professores da Educação Básica.

A situação descrita aqui acentua ainda mais a incoerência existente (infelizmente, não só no caso de professores de línguas estrangeiras) entre a oferta de formação e a oferta de postos de trabalho. Atualmente, no Estado da Paraíba, o campo de trabalho real para professores licenciados em língua espanhola se restringe à rede privada de ensino, o que significa que os governos estadual e federal investem recursos públicos na formação de profissionais, mas não os aproveita na rede pública. Dessa forma, o Estado perpetua uma situação – infelizmente, muito conhecida no Brasil – de

desigualdade no ensino: enquanto as escolas particulares recrutam os melhores professores – também professores mais bem remunerados – e conseguem fazer com que seus alunos tenham uma melhor formação e, portanto, maiores oportunidades para o acesso à universidade e a diferentes âmbitos laborais, o aluno da escola pública, ao ter professores mal preparados e mal remunerados, sofre a carência de um ensino de qualidade e suas oportunidades de formação e emprego se veem substancialmente reduzidas.

Considerações finais

Tudo o que foi anteriormente exposto nos remete às perguntas implícitas no título deste texto: a formação inicial de professores pode sobreviver às posturas políticas dos Estados? Em que medida o contexto da educação afeta a formação inicial de futuros profissionais? No caso dos professores de espanhol da Paraíba, acreditamos que a situação atual do sistema estadual de educação tem consequências muito negativas sobre os futuros profissionais, que já saem da universidade dispostos a consolidar sua vida profissional em instituições privadas de ensino: o caminho oposto ao que consideramos ideal em se tratando de profissionais formados por uma instituição pública. A universidade investe esforços em ações que levam o aluno a transitar e posteriormente se colocar adequadamente no papel de professor, mas as políticas públicas chocam com tais ações ao não reconhecer o professor em nenhuma instância.

Vale salientar que não é nossa intenção supervalorizar a formação que os alunos recebem na universidade; somos conscientes de que a formação inicial pode sempre melhorar e deve constantemente buscar formas de incrementar e consolidar os conhecimentos dos alunos nas diferentes áreas de sua formação. O que queremos é chamar a atenção para a necessidade de políticas públicas coerentes que possam funcionar em consonância com o trabalho realizado pelas universidades públicas, não só no que se refere à formação inicial, mas também à formação continuada de profissionais da educação.

As OCEM, ao explicitar seus objetivos em “Conhecimentos em Línguas Estrangeiras”, afirmam:

O objetivo destas orientações é o de sinalizar os rumos que esse ensino deve seguir, o que faz com que tenham um caráter minimamente regulador [...]. No entanto, para que esse caráter regulador ganhe sentido e produza efeitos, sabemos que serão necessários muitos outros passos, entre os quais destacamos o de sua leitura, análise e discussão no âmbito das instituições formadoras de professores, em conjunto com os indivíduos em formação, e também o de sua leitura, análise e discussão por parte do coletivo das escolas. (BRASIL, 2006, p. 127)

Porém, fica patente a necessidade de envolvimento do poder público dos diferentes Estados nessa discussão defendida pelas OCEM, pois vemos que a ausência de vagas e de condições minimamente dignas de trabalho, inevitavelmente, afeta a formação inicial de novos profissionais e dá lugar a um círculo vicioso que os distancia da educação pública de qualidade.

Referências

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2012.

_____. *Lei 11.161*. Brasília: Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 02 jul. 2012.

DOURADO, M. R.; ROCA, M. P. Conhecimentos de Língua Estrangeira. In: PARAÍBA. *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba*. Vol. 1. p. 101-213. João Pessoa: Governo do Estado da Paraíba, Secretaria de Estado de Educação e Cultura, Coordenadoria do Ensino Médio, 2007.

DOURADO, M. R. Tendências atuais no ensino de língua inglesa e implicações para formação de professores. *Ariús, Revista de Ciências Humanas e Artes*, n. 2, v. 13, jul./dez., 2007. Disponível em: <http://www.ch.ufcg.edu.br/arius/01_revistas/v13n2/07_arius_13_2_tendencias_atuais_no_ensino_de_lingua_inglesa.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2012.

UFPB. *Projeto Político Pedagógico*. Curso de Letras. João Pessoa: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2006.

ENTRE A DOR E A DELÍCIA: A IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE LETRAS/ESPANHOL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO

Graciela Foglia (UNIFESP)

Ivan Martin (UNIFESP)

Silvia Etel Gutiérrez²⁹ (UNIFESP)

Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho. (Paulo Freire. *Educação na Cidade*, 1991.)

Resumo

Apresentamos, neste texto, uma discussão inicial sobre os princípios educacionais e políticos que têm norteado nosso trabalho na implantação do curso de Letras/Espanhol, na Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Paulo, de que temos tido o privilégio de participar. Localizado no Bairro dos Pimentas, em Guarulhos, esse novo *campus* universitário é um dos que compõem a ampliação das universidades públicas brasileiras, através do REUNI. A despeito de todos os problemas estruturais que têm atrasado o pleno funcionamento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, a instalação desse *campus* de ciências humanas na periferia da Grande São Paulo é, sem dúvida, uma conquista social sem precedentes.

Introdução

O curso de Letras da Universidade Federal de São Paulo teve início no ano de 2009, inserido no projeto de ampliação das vagas nas Universidades Públicas, que vem sendo implementado pelo Governo Federal. Licenciatura e Bacharelado em espanhol estão entre as carreiras oferecidas no *campus* de Guarulhos dessa Universidade que, além do histórico *campus* da antiga Escola Paulista de Medicina, conta também hoje com outros seis *campi*, inclusive o de Guarulhos.

Ter essa contextualização em vista é fundamental para se pensar no ganho social que pode significar a implementação de um curso de formação de professores, numa Universidade Pública, localizada numa região periférica da Grande São Paulo. Principalmente nestes tempos em que a carreira do magistério vem sendo historicamente vilipendiada, tanto pelo poder público, que quase nunca dedica os

²⁹ Além dos três professores que assinamos este texto, atualmente (primeiro semestre de 2012) a área de espanhol do curso de Letras da UNIFESP é composta também pelas professoras Neide Elias e Rosângela Dantas, que ingressaram recentemente.

recursos que por lei deveriam ser destinados à educação, quanto pela sociedade que, muitas vezes, não consegue enxergar na educação pública um investimento necessário para o desenvolvimento do país e para a melhoria da qualidade de vida das pessoas. É importante ressaltar também que a ampliação das Universidades Federais no Estado de São Paulo não só resultou no aumento das vagas para o ingresso dos jovens em diversas carreiras, como também oportunizou uma fenomenal ampliação de vagas nos quadros do magistério superior. O principal desafio, nesse contexto, parece-nos ser contribuir efetivamente para a construção de uma Universidade Pública que consiga trazer para dentro de seus muros as populações locais, em vez de afastá-las.

Bem sabemos que essa tarefa não é nada fácil e que muitos são os motivos que, historicamente, têm contribuído para que a Universidade acabe se transformando num corpo estranho ao ambiente geográfico e social em que ela está inserida. Apenas à guisa de exemplo, comentamos a seguir algumas particularidades do *campus* Guarulhos da UNIFESP que, de alguma forma, têm dificultado, para não dizer impossibilitado, uma efetiva aproximação entre a comunidade universitária e as pessoas que vivem e trabalham no bairro em que o campus está sendo construído. A falta de infraestrutura para o adequado funcionamento do *campus* – transportes, edificações, contratação de pessoal administrativo/docente e a demora na implantação de ações que viabilizem a plena vida universitária no *campus* de Guarulhos da Unifesp – tem retardado sobremaneira a necessária aproximação entre a comunidade universitária e a população do bairro dos Pimentas. Seja por falta de espaço físico (os prédios ainda não foram construídos), seja por falta de pessoal (os quadros de funcionários ainda não estão completos), as ações de extensão universitária que poderiam trazer as pessoas do bairro para dentro dos muros da Universidade têm sido proteladas reiteradamente. Assim, a despeito de todos os esforços daqueles que estão envolvidos na *construção* desse novo *campus* universitário, esses fatos têm subtraído dos estudantes e da comunidade local o direito a usufruir de uma vivência universitária plena.

Além dessas questões relativas à infraestrutura, outro elemento menos palpável, mas não menos importante, é o deplorável abismo que há entre o mundo do “conhecimento ilustrado”, historicamente frequentado apenas pelas elites, e o mundo dos saberes e dissabores dos trabalhadores e de seus filhos que, apenas recentemente, se aproximam massivamente da Universidade Pública. Estabelecer relações horizontais,

condição para se construir coletivamente o conhecimento, não é tarefa simples. No entanto, entendemos que seja condição *sine qua non* para que a Universidade faça parte da vida social no lugar em que está inserida.

Tomando essas considerações como premissas de nosso trabalho, apresentamos, neste texto, alguns dos princípios que têm norteado nossas ações nos encaminhamentos relativos à implantação do curso de Letras/Espanhol da UNIFESP.

Formar professores de espanhol é formar educadores

O ensino e a aprendizagem da língua espanhola, tanto nas Universidades quanto nas escolas de ensino regular, têm sido, nos últimos tempos, objeto de intensos debates. Na esteira da implementação da disciplina língua espanhola, como oferta obrigatória aos estudantes de Ensino Médio, multiplicaram-se as discussões sobre o papel que deve ter a língua estrangeira no currículo escolar. Felizmente, este debate tem ressaltado o caráter educativo que a disciplina deve assumir, em lugar da histórica perspectiva instrumental que, ao longo das últimas décadas, caracterizou o ensino de línguas estrangeiras na escola. Contribuir para a formação crítica dos estudantes, com vistas ao exercício pleno da cidadania, por todos e em todos os lugares, é a tônica que se observa nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM), nos editais do MEC para a avaliação e compra de livros didáticos etc.

A epígrafe que abre este texto traduz, de alguma forma, o que deveria significar ensinar e aprender uma língua estrangeira, no contexto escolar. *Eva viu a uva*, exemplo utilizado pelo educador Paulo Freire para se referir aos modelos mecanicistas de alfabetização, corresponde, perfeitamente, ao famigerado *Hola qué tal*, também metafórico de um modelo de ensino da língua espanhola, baseado na repetição de “sintagmas comunicativos”, sem qualquer reflexão sobre os usos da língua inseridos em contextos sócio-culturais específicos.

Nesse sentido, formar professores para atuarem no ensino regular se apresenta como um dos maiores desafios neste momento da implementação da disciplina língua espanhola no Ensino Médio das escolas brasileiras. Pouco adianta haver *Orientações Curriculares* tão progressistas, que sinalizam clara e objetivamente qual o papel do

ensino de línguas estrangeiras na escola, se a formação do professor não tiver como escopo fundamental o caráter educacional que deve ser a matriz de qualquer conteúdo escolar. Pouco adianta, também, disponibilizar a todos os estudantes livros didáticos minuciosamente avaliados por profissionais reconhecidamente competentes, se a formação dos professores e suas condições de trabalho forem relegadas a segundo plano.

Esses são alguns dos pressupostos que temos considerado ao planificar a implantação do curso de licenciatura em língua espanhola. Embora esse trabalho ainda esteja em andamento e, por isso mesmo, todo tempo tem estado sujeito a reavaliações e a novos encaminhamentos, algumas definições já se podem registrar e, de alguma forma, avaliar.

Qual seria o perfil do professor que nos cabe formar e que estratégias usar para atingir esse perfil? Como sabemos, segundo as *Orientações Curriculares*, o Estado brasileiro está empenhado em ter uma escola de qualidade, inclusiva e democrática, que além de zelar pela permanência do aluno nela, o prepare para uma aprendizagem autônoma e continuada. Não obstante, na apresentação ao volume “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, retomando a LDB de 1996, destacam-se, entre as finalidades atribuídas ao Ensino Médio, não só a importância da formação ética, do desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico do alunado, mas, também, a importância da **“preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar o seu aprendizado”** (BRASIL, 2006, p. 7, grifo nosso). A despeito de algumas vantagens da formação baseada no desenvolvimento de competências³⁰, sabemos que essa escolha é controversa porque, entre outros aspectos, associa a educação à produtividade, i.e, à utilidade para o mercado, como se a educação não pudesse ser um valor em si mesmo e tivesse que estar sempre se justificando os investimentos nela. Mas, esta é uma longa discussão de

³⁰ “Una visión rápida de las ventajas que ofrece un currículum centrado en el desarrollo de competencias comparado con un sistema de educación tradicional es que mientras el contenido en el currículum tradicional es el punto central; donde la teoría es la base para solucionar problemas; el aprendizaje es pasivo; el profesor se presenta como la fuente del conocimiento; donde el aprendizaje se realiza a nivel individual y donde el conocimiento se evalúa a través de exámenes, en un currículum innovador el contenido está integrado en la práctica de la adquisición de competencias; el aprendizaje es significativo ya que se basa en experimentar, reflexionar y sacar conclusiones; el aprendizaje está orientado a aplicar el conocimiento y a resolver problemas a través de crear soluciones alternativas en grupo, y donde la valoración de las capacidades se lleva a cabo por medio de la demostración de competencias.” (GÓMEZ PUENTE, 2006, p. 432)

caráter pedagógico e também político, que não faremos aqui. Interessa-nos, agora, salientar dois aspectos desse debate que podem ser colocados em prática no ensino da língua e da literatura; eles dizem respeito: 1) à pesquisa como forma de reflexão e 2) à relação entre teoria e prática. Acreditando que tão importante quanto a aproximação entre a teoria e a prática, seja a reflexão sobre elas, podemos entender as duas primeiras como conhecimento teórico-prático da língua, suas expressões culturais e seus valores sociais, políticos e ideológicos; e a última como reflexão sobre ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a planificação das aulas de língua espanhola tem como escopo tanto o ensino do idioma quanto a reflexão sobre as formas de ensiná-lo e apreendê-lo.

Os desafios, as dificuldades e algumas saídas

Aprender castelhano e aprender a ser professor, ao mesmo tempo

Provavelmente, o principal desafio dos cursos de Letras que se ocupam da formação de professores de línguas estrangeiras seja o fato de os estudantes serem sujeitos de pelo menos duas aprendizagens simultâneas: o estudo das línguas e suas literaturas e a formação pedagógica fundamental ao exercício do magistério. Por isso, temos procurado pensar em programas de língua espanhola que busquem aliar os conhecimentos linguísticos às reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino regular. Para que essas aprendizagens possam contribuir para a formação de professores críticos que, por sua vez, venham a educar criticamente seus futuros alunos, as reflexões sobre conteúdos linguísticos partem dos usos sociais que fazemos de nossa língua materna, conforme descrito nos PCN:

No que se refere aos conhecimentos que o aluno tem de adquirir em relação à língua estrangeira, ele irá se apoiar nos conhecimentos correspondentes que tem e nos usos que faz deles como usuário de sua língua materna em textos orais e escritos. Essa estratégia de correlacionar os conhecimentos novos da língua estrangeira e os conhecimentos que já possui de sua língua materna é uma parte importante do processo de ensinar e aprender a língua estrangeira (BRASIL, 1998, p. 32).

Cabe ressaltar, no entanto, que nossa perspectiva em relação ao ensino e à aprendizagem da língua (sejam os aprendizes nossos alunos ou seus futuros alunos) está

totalmente consoante com o avanço que propõem as OCEM, no que tange à diferenciação entre “ensinar a língua” versus “ensinar sobre a língua”:

O ensinar a língua não se confunde com um abandonar totalmente a reflexão sobre o modo como se apresenta essa língua em cada caso nem a metalinguagem que se emprega para explicar alguns desses fatos. O que efetivamente importa é mais o *como* e o *para que* fazê-lo, é o não tornar a análise e a metalinguagem um fim em si mesmas, mas uma forma de avançar na compreensão, uma maneira de mostrar que as formas não são fruto de decisões arbitrárias, mas formas de dizer que se constroem na história e pela história, e que produzem sentido. (BRASIL, 2006, p. 145)

Aprender a ler e a ensinar a ler literaturas em língua espanhola. Onze séculos e vinte e um países em quatro quadrimestres

Se pensamos apenas quantitativamente, o desafio de trabalhar as literaturas de vinte e um países, produzidas ao longo de vários séculos, parece enorme. No entanto, muito mais complexo e saboroso é o desafio de contribuir para o desenvolvimento do gosto e do prazer pela leitura literária. Numerosos estudos apontam para a importância da leitura em tempos em que, segundo a maioria dos diagnósticos, cada vez se lê menos e cada vez se lê pior. As causas dessa situação são atribuídas a múltiplos fatores que incluem desde a influência dos meios de comunicação no cotidiano da população até a quase extinção da literatura dos programas de estudo³¹. Da mesma forma que nos estudos relativos à língua o *Hola qué tal* corresponde ao *Eva viu a uva*, no campo dos estudos sobre o texto literário, por muito tempo, enfatizou-se apenas a transposição de informações em detrimento da reflexão sobre o texto e o seu contexto de produção. Entre os motivos assinalados para voltar às práticas de leitura na sala de aula, Viramonte (2000) faz uma consideração de ordem pragmática, referida à necessidade, frente às novas tecnologias, de ser proficiente na leitura:

Los espectaculares avances tecnológicos de la informática no parecen destinados a liberar al hombre del mañana de la lectura reflexiva y cuidadosa. Por el contrario, ya le están exigiendo al lector de hoy más y más horas ante la pantalla [...] enfrentando el desafío de una multiplicidad de textos escritos fáciles o difíciles, contruidos con

³¹ Como exemplo disto, as *Orientações Curriculares* para o ensino de literatura recordam a Lei 5692/71, que dispunha sobre o ensino médio profissionalizante, com o objetivo de formar “mão-de-obra semi-especializada” para o “milagre econômico” (BRASIL, 2006, p. 53).

algún cuidado o sin condición ninguna por usuarios inteligentes o no tanto, cultos o ignorantes, bien o mal intencionados que a menudo confunden al “lector” desprevenido. (p. 7)

Esse pode ser um bom motivo pragmático para o ensino e a aprendizagem da leitura. No entanto, a leitura literária, “como meio de educação da sensibilidade, como meio de atingir um conhecimento tão importante quanto o científico” (BRASIL, 2006, p. 52), pode, como diz o professor Antonio Candido, desenvolver “a humanização do homem coisificado³²” (*Ibid.*, p. 53). Nesse sentido, a literatura, apesar de ser um modo discursivo entre outros, é a que menos se presta a objetivos práticos e palpáveis, por isso, desenvolver o gosto pela leitura literária talvez ajude a evitar a exclusão que significa preparar alunos unicamente para o mundo do trabalho, privando-os de usufruir do prazer que podem proporcionar as artes, em particular a literatura, porque:

Viver para o trabalho sem que esse signifique fonte de qualquer prazer; querer que a escola prepare apenas para enfrentar o sofrimento do cotidiano, principalmente para os não privilegiados, é, por um lado, resultado de uma poderosa e perversa máquina que parece determinar os caminhos a serem percorridos e, por outro, o determinante desses caminhos³³. (*Ibid.*, p. 51)

Mas, como levar à prática essas ideias com estudantes cuja experiência de leitura, quando a têm, é principalmente a tradicional? E mais, como fazer isso em um pequeno conjunto de disciplinas, cuja carga horária total é de apenas 240 horas³⁴?

Primeiramente, para lidar com essa realidade é preciso considerar que o mais importante é que o estudante saiba e queira ler literatura, em qualquer língua. Essa aprendizagem, no curso de Letras da UNIFESP, é compartilhada entre os professores das áreas específicas (línguas estrangeiras e suas literaturas) e os professores das

³² Na citação completa do professor Candido se diz: “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. O uso do “pode” é para não esquecer das palavras de outro pensador, George Steiner, quem afirma: “*Sabemos que un hombre puede leer a Goethe o a Rilke por la noche, que puede tocar a Bach o a Schubert, e ir por la mañana a su trabajo en Auschwitz*”.

³³ Pareceria que como consequência desta nova/velha forma de compreensão sobre a leitura literária, nos últimos anos tem-se observado, nos cursos de Licenciatura em Letras, uma preocupação com a integração, na formação de professor, da língua portuguesa e as suas literaturas. Vejam-se, por exemplo, os concursos para professores para atuarem nas licenciaturas, em diferentes universidades públicas. Veja-se, também, o interesse de ambos os aspectos na “II Jornada Pedagógica APEESP: ‘O ensino de espanhol na educação básica: literatura e leitura na sala de aula’”. Disponível em: <<http://www.apeesp.com.br/web/>>. Acesso em: 18 out. 2011.

³⁴ Mais adiante nos referiremos à distribuição da carga horária da licenciatura dupla.

disciplinas obrigatórias a todos os estudantes, independentemente de sua habilitação de ingresso (estudos literários, língua portuguesa e suas literaturas)³⁵. Nesse sentido, o Projeto Acadêmico do curso de Letras da UNIFESP está consoante com a ideia de que é fundamental articular o estudo dos textos literários com as reflexões desenvolvidas nos campos da historiografia e da teoria literárias. Alguns pesquisadores sobre o ensino e a aprendizagem de literatura no Ensino Médio (BOMBINI, 2006; CUESTA, 2006; LÓPEZ CASANOVA, 2005) apontam nesse sentido. López Casanova comenta que desde a década de 90 existem trabalhos pioneiros na conscientização “*sobre la necesidad de articular la enseñanza de la literatura con un marco de especialidad dado por la teoría literaria*” (2005, p. 12). Também as OCEM dão uma pista nesse sentido quando se referem a possíveis formas de abordar a poesia: “A exploração dos efeitos de sentido produzidos pelos recursos fonológicos, sintáticos, semânticos, na leitura e na releitura de poemas poderá abrir aos leitores caminhos para novas investidas poéticas.” (BRASIL, 2006, p. 74).

Em segundo lugar, considerando a carga horária disponível, optamos pela organização dos conteúdos a partir dos gêneros literários: conto, poesia, teatro e romance. Para dar conta dos onze séculos e dos 21 países nos quais se produzem as literaturas hispânicas, um dos trabalhos poderia ser a observação da variação dos gêneros no tempo e no espaço. No entanto, a nossa opção foi outra. Foi a de privilegiar a leitura do texto em si, porque acreditamos que é através desse contato aprofundado com o texto literário, que poucos alunos tiveram a oportunidade de vivenciar, que melhor podem ser observadas as maravilhosas possibilidades da linguagem. Sem dúvida, essa escolha tem os seus riscos: que o estudante sinta a angústia do saber fragmentado, que se sinta perdido no tempo e no espaço em relação aos sistemas literários. Talvez seja aqui onde a nossa confiança e crença no tão falado desenvolvimento da autonomia intelectual tenham de ser postas em prática. Mas de que forma? É possível que um dos caminhos seja o de ajudar a desenvolver o prazer pelo conhecimento e, junto com ele, o gosto pela pesquisa.

E como é inevitável definir um corpus, aqui se coloca um terceiro problema, decorrente dos anteriores: o que escolher? Textos e autores canônicos, “próprios da

³⁵ No projeto inicial do curso de Letras da EFLCH, das 3585 horas para a formação na habilitação dupla, mais de 1000 estão dedicadas à leitura e produção de textos: literaturas (960h); práticas de leitura e produção de texto (120h).

cultura letrada que se quer e se deve democratizar na escola” (*Ibid.*, p. 64), ou não? E quais? Essa é uma longa discussão teórica e política e não parece ser este o lugar adequado para desenvolvê-la. A nossa escolha, por enquanto, foi a de textos emblemáticos, canônicos ou não, na confiança de que ao ensinar que existe a história literária (que pode e deve ser problematizada) e a intertextualidade, levaremos os estudantes à pesquisa e, assim, ao conhecimento de outros autores e textos. Veremos...

Para finalizar: apostamos na ideia de que superar o desafio de desenvolver o gosto e o prazer pela leitura literária, como foi explicitado no começo desta seção, contribuirá para a formação de professores e professoras que sejam capazes de multiplicar essa relação positiva com o texto literário. Dessa maneira, espera-se que esses profissionais sejam capazes de formar estudantes mais preparados para ler criticamente e questionar o universo em que estão inseridos.

Aprender a ser educador

As disciplinas específicas de formação de professores e as atividades de estágio a elas vinculadas têm sido planejadas por uma comissão, de que participam professores das áreas responsáveis pelas quatro habilitações oferecidas pelo curso de Letras: português e literaturas de língua portuguesa, espanhol, francês e inglês e suas literaturas. Tem-se como premissa que a planificação e a supervisão das atividades de estágio devam ser compartilhadas entre a Universidade e as Escolas Públicas próximas ao *campus* de Guarulhos. O objetivo principal dessa parceria Universidade/Escolas Públicas é promover uma troca de saberes horizontalizada em que os atores das instituições envolvidas possam contribuir mutuamente para a formação dos novos professores e, ao mesmo tempo, para o desenvolvimento de propostas e ações pedagógicas que, de alguma forma, contribuam para a melhoria da educação pública nas escolas do município que recebe a Universidade.

Mais do que isso, tem-se em perspectiva que o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira no ensino regular contribuam, efetivamente, para um processo de “redefinição de identidades”, como propõe Rajagopalan:

Uma das maneiras pela qual as identidades acabam sofrendo o processo de renegociação, de realinhamento, é o contato entre as pessoas, entre os povos, entre as culturas. É por esse motivo que se torna cada vez mais urgente entender o processo de ensino-

aprendizagem de uma língua “estrangeira” como parte integrante de um amplo processo de redefinição de identidades. Pois as línguas não são meros instrumentos de comunicação, como costumam alardear os livros introdutórios. As línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo, quem transita entre os diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa. (2003, p. 69)

Aprender a pesquisar

As atividades de pesquisa estão presentes em todas as frentes do curso: nas disciplinas de língua espanhola e de literaturas de língua espanhola; nas disciplinas específicas de formação de professores e nas atividades de estágio; nos grupos de estudos e nos projetos de Iniciação Científica; e também se constituem como um dos elementos estruturadores do Centro de Línguas que está sendo desenhado no âmbito do Departamento de Letras.

Na base do projeto acadêmico do Curso de Letras da EFLCH está a crença na importância da pesquisa como contribuição para que se ampliem os limites do Ensino Básico, por isso o principal objetivo do curso é o de “formar pesquisadores e profissionais qualificados que alimentem os quadros do magistério do Ensino Fundamental e Médio” (UNIFESP, *Projeto Letras*), objetivo válido para a formação de professores tanto em língua portuguesa quanto em língua estrangeira. Para tanto, a grade curricular inclui, por um lado, disciplinas obrigatórias e eletivas, para a formação específica na área de Letras, e disciplinas chamadas de Domínio Conexo, que permitem a integração com as outras áreas do saber presentes no *campus* (Ciências Sociais, Filosofia, História, História da Arte, Pedagogia). Além disso, mesmo que as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras não indiquem como obrigatório o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), é obrigatória, para os estudantes do curso de Letras da EFLCH, a realização de Atividades Programadas de Pesquisa, em que são orientados a escrever e a desenvolver um projeto, ao longo de dois semestres.

Acreditamos que a importância da pesquisa na formação do futuro professor radica no fato de formar sujeitos envolvidos com o conhecimento como valor, capazes de produzi-lo, seja sobre a própria prática, seja sobre a disciplina que ministram; conhecimento, que por ser reflexivo, faz do professor um sujeito ativo e autônomo. Ao incluir a pesquisa como parte da formação, acreditamos na possibilidade de que os

professores sejam “*intelectuales transformativos que combinan la reflexión y la práctica académica con el fin de educar a los estudiantes para que sean ciudadanos reflexivos y activos*” (GIROUX, 2001, p. 61). Dessa maneira, também os professores poderão se envolver na discussão curricular das suas escolas e não simplesmente reproduzir o conteúdo frente aos estudantes ou se preocupar apenas com a metodologia ou a forma mais eficiente para que os alunos “passem de ano” ou, ainda, incorporar a pesquisa como simples estratégia didática que consiste na procura de dados que depois são reproduzidos textualmente no trabalho.

O ensino do espanhol e as atividades extensionistas na única Universidade pública da região: tudo por fazer

Todos sabemos que a extensão universitária está prevista, enfaticamente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e que consta nos Regulamentos e Regimentos de Universidades públicas e privadas. Por isso, é também um dos elementos que são considerados na avaliação dos projetos institucionais. Atualmente, as atividades de extensão nas universidades brasileiras seguem as diretrizes políticas do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. No I Fórum desse segmento, realizado em 1987, foram definidos os princípios da política de extensão presentes até hoje nas nossas universidades. Conforme o I Fórum, a extensão é concebida como “um processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade” (Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 2000, p. 8).

Entre os princípios destacam-se: a indissociabilidade entre as atividades de extensão, ensino e pesquisa; a importância do caráter interdisciplinar da ação extensionista; o compromisso social e o papel da Universidade frente aos problemas mais urgentes da população. A indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão “supõe transformações no processo pedagógico, pois professores e alunos constituem-se como sujeitos do ato de ensinar e aprender, levando à socialização do saber acadêmico” (*Ibid.*). Nesse sentido, a ação extensionista também é “intedisciplinar por natureza, ao abordar a realidade em sua plenitude, promove a produção do conhecimento de forma integrada” (*Ibid.*). Quanto ao papel da extensão frente à comunidade, esta “deve ser

realizada considerando o compromisso social da universidade enquanto instituição pública empenhada no equacionamento das questões que afligem a maioria da população, devendo ser realizada preferencialmente em articulação com as administrações públicas.” (*Ibid.*, p. 9)

Como foi assinalado no começo deste artigo, o *campus* de humanas da UNIFESP, onde está situada a EFLCH, foi inaugurado em 2007, na região leste do município de Guarulhos, como resultado da política de expansão da Universidade Pública Brasileira. Devemos destacar que esta é a primeira e única Universidade Pública da Região do Alto Tietê e está sendo construída no populoso bairro dos Pimentas, que conta com mais de sessenta bairros menores no seu interior e tem crescido muito nos últimos dez anos. Nesse sentido, podemos dizer que a Universidade Pública, com o mais novo e único *campus* de humanas em tão vasta região, tem um amplo trabalho extensionista por desenvolver conjuntamente com as populações locais. Dizemos conjuntamente justamente porque não entendemos que as atividades de extensão devam ser tratadas como assistencialismo, mas como espaço privilegiado de trocas de saberes entre a comunidade universitária (alunos, funcionários e professores) e a população que vive e trabalha no entorno do *campus*.

Pode-se dizer que tratar a extensão universitária como mero assistencialismo às populações menos favorecidas é desconsiderar a posição que Eva ocupa no seu contexto social, ou seja, é reproduzir o modelo mecanicista de construção do conhecimento em que as pessoas são vistas apenas como objetos de estudo, nunca como sujeitos no processo de construção do conhecimento.

Nesse sentido, entendemos a extensão na Universidade como uma ação acadêmica que se estende, que sai do seu próprio espaço para ampliar e constituir mutuamente conhecimentos, não podendo se furtar ao desafio de compartilhar entre todos os resultados desta ação acadêmica e social.

É pensando nesse fazer acadêmico como uma ação social dialógica que nos perguntamos: qual pode ser o papel do professor e dos estudantes do Curso de Letras/Espanhol nas atividades extensionistas? De que maneira as reflexões que vêm sendo desenvolvidas no *campus* podem dialogar com a comunidade e de que maneira as pessoas dessa comunidade podem contribuir com seus saberes para a constituição de um *campus* universitário que se ocupa do ensino e da aprendizagem das ciências humanas?

Essas são apenas questões iniciais, cujas respostas ainda estamos buscando construir coletivamente. Neste momento, temos debatido fundamentalmente sobre o caráter geral das atividades extensionistas em nosso *campus*, cuidando para que não se transformem em meras atividades assistencialistas. Justamente porque não acreditamos que seja nossa função oferecer conhecimento às pessoas da comunidade (como se estas fossem desprovidas dele), temos procurado fundamentar a ação extensionista desde a perspectiva da pedagogia dialógica, desenvolvida pelo educador Paulo Freire:

[...] ensinar não é transferir a **inteligência do objeto ao educando** mas instigá-lo no sentido de que como **sujeito cognoscente**, se torne capaz de entender e comunicar o entendido. É neste sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele. (1996, p. 119, grifo nosso)

Em outras palavras, temos trabalhado para construir dialogicamente uma relação em que se respeita o contexto social, valorizando o “sujeito cognoscente” e o saber da comunidade. Especificamente em nossa área, temos como meta fundamental a planificação de atividades de extensão que promovam a formação de cidadãos que aprendam a refletir e dialogar sobre o lugar que ocupam na sociedade e no mundo em que vivem. O propósito do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras e suas literaturas, também como afirma Rajagopalan (2003, p. 70), é o de “formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa transformar-se em cidadãos do mundo”.

Considerações finais

Temos consciência de que metas e princípios como os que expusemos ao longo deste texto são preces de utopia e estão sujeitos a inúmeras dificuldades para a sua realização. No entanto, é esse sentimento utópico que tem nos amparado e nos impulsionado em cada ação que temos implementado e em cada projeto que temos desenhado ao longo destes últimos três anos. Não obstante as dúvidas e as dificuldades com as quais temos nos deparado no meio do caminho, como diria Drummond, não temos dúvidas de que nosso papel na construção desse novo *campus* universitário, na comunidade em que ele está tentando se inserir, não pode se aproximar em nada da uva

Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino e Formação de Professores de Espanhol

Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará

Ano I – Edição Nº 02 – Vol. I – Nov./ 2013 Maio/2014.

ISSN 2318-0099

que a Eva viu sem nada entender. O tijolo mais importante que podemos ajudar a assentar nesta construção de que estamos tendo o privilégio de participar é o ideal de educação como instrumento para o exercício da “prática da liberdade”:

Educar e educar-se na prática da liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber”, até a “sede da ignorância” para “salvar”, com este saber, os que habitam nesta. Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais”. (FREIRE, 2006, p. 25)

Referências

BOMBINI, G. La literatura en la escuela. In: ALVARADO, M. (Coord.). *Entre líneas*. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura. Buenos Aires: Flacso Manantial, 2006.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 19 ago. 2012.

_____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (v.1). Literatura (p. 49-83); Conhecimentos de Línguas Estrangeiras (p. 85-124); Conhecimentos de Espanhol (p. 124-164). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2012.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2012.

_____. Parecer CNE/CES 492/2001, de 4 de julho de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 jul. 2001. Seção 1e, p. 50. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2012.

CANDIDO, A. *Ensayos y comentarios*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP; São Paulo: Fondo de Cultura Económica de México, 1995.

CUESTA, C. *Discutir sentidos*. La lectura literaria en la escuela. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2006.

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

_____. *Extensão ou Comunicação*. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. *Educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

Fórum Nacional de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Grupo de trabalho (GT): Avaliação nacional da extensão universitária - pressupostos, indicadores e aspectos metodológicos, Dez./2000. Disponível em: <http://www.unifal-mg.edu.br/extensao/files/file/colecao_extensao_univeristaria/colecao_extensao_universitaria_3_avaliacao.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2012.

GIROUX, H. A. *Los profesores como intelectuales transformativos*, 2001 Disponível em: <<http://es.scribd.com/doc/35882147/Los-profesores-como-intelectuales-transformativos>>. Acesso em: 04 mar. 2012.

GÓMEZ PUENTE, S. M. Universidad Profesional y la innovación en la formación inicial de docentes. Una propuesta flexible para el desarrollo de competencias en un contexto real. In: *Modelos innovadores en la formación inicial docente*. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América latina y Europa. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO Santiago. Santiago de Chile, Chile, Jun./2006. Disponível em: <http://www.oei.es/docentes/publicaciones/docentes/modelos_innovadores_formacion_inicial_docente.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2011.

LÓPEZ CASANOVA, M. *Enseñar literatura*. Fundamentos teóricos. Propuesta didáctica. Buenos Aires: Manantial/Universidad Nacional de General Sarmiento, 2005.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma lingüística crítica*. Linguagem, Identidade e a Questão Ética. São Paulo: Parábola, 2003.

STEINER, G. *Lenguaje y silencio*. Ensayos sobre literatura, el lenguaje y lo inhumano. Barcelona: Gedisa, 2003.

UNIFESP. *Projeto Letras*. Disponível em: <http://www.unifesp.br/prograd/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=809:letras&catid=33&Itemid=137>. Acesso em: 04 mar. 2012.

VIRAMONTE de ÁVALOS, M. (Comp.). *Comprensión Lectora*. Dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales. Buenos Aires: Ediciones Colihue, 2000.

FORMAR PROFESSORES DE ESPANHOL NO BRASIL EM REGIÕES DE FRONTEIRA: MÚLTIPLOS DESAFIOS

Valesca Brasil Irala (UNIPAMPA)

Sara dos Santos Mota (UNIPAMPA)

Isaphi Jardim Alvarez (UNIPAMPA)

Resumo

Este artigo visa a apresentar a realidade atual e as perspectivas futuras do curso de Letras da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) do campus Bagé, cidade localizada no interior do Rio Grande do Sul³⁶, no que tange à formação de futuros docentes de espanhol. Optamos por detalhar a relação entre a formação inicial proposta e a temática da “fronteira” – entendida como um tema transversal necessário para a região em questão –, ao abordarmos o relato de experiências formativas nas etapas iniciais do curso e na execução dos estágios supervisionados.

Contextualização

É sabido que os cursos superiores de Letras no Brasil apresentam uma heterogeneidade imensa em termos de concepções, componentes curriculares, formação dos docentes formadores, carga horária etc. Assim, pode-se considerar ponto mais ou menos pacífico que os desafios vivenciados no interior de cada instituição também são diversos, não só pelas questões internas do que significa formar docentes de uma língua que não é a dominante no país (como é o caso do espanhol), mas também em razão de fatores externos ao curso em si, tais como a localização geográfica de cada instituição de ensino e as relações históricas, comerciais e econômicas estabelecidas na região em que ela se encontra: por exemplo, se é uma região turística, se recebe muitos imigrantes que falam aquela língua, se está próxima ou distante de países em que aquela língua é a oficial ou a língua dominante etc.

A Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) é uma instituição *multicampi*, criada recentemente a partir da política de expansão universitária, que tem como um de seus pilares a interiorização do ensino superior gratuito (cf. MARCHIORO *et al.*, 2007). Iniciou suas atividades no ano de 2006 em dez municípios de pequeno e médio porte, localizados no interior do Rio Grande do Sul e situados ao longo da faixa de fronteira com o Uruguai e a Argentina.

³⁶ A cidade de Bagé está a 374 km de distância da capital do estado, Porto Alegre.

A faixa de fronteira é uma região que abrange um território interno de 150 km para dentro do país ao longo de toda a divisa nacional (BRASIL, 2005). Tal região tem recebido nos últimos anos, por parte das políticas públicas brasileiras, uma atenção diferenciada, especialmente em razão das novas configurações do sistema produtivo, das demandas internacionais e dos novos arranjos geopolíticos. Já a linha de fronteira remete exatamente à delimitação geográfica (natural ou artificial) imposta como limite entre dois países vizinhos. No caso da fronteira Brasil-Uruguai, formaram-se núcleos urbanos de diferentes proporções ao longo dos quase mil quilômetros de fronteira entre os dois países, conhecidos como “cidades/localidades gêmeas”, as quais são beneficiadas por um acordo bilateral transformado em decreto federal (nº 5.105) que permite residência, estudo e trabalho a nacionais fronteiriços em ambos os países, mediante a obtenção de um Documento Especial de Fronteiriço, para uma margem de até 20 km da linha de fronteira.



Figura 1 – Municípios nos quais a UNIPAMPA está instalada
Assessoria de Comunicação Social da UNIPAMPA

Atualmente, a principal forma de ingresso na UNIPAMPA se dá pelo SiSU (Sistema de Seleção Unificada), do Ministério da Educação (MEC). Essa nova forma de ingresso possibilitou uma grande mudança no perfil dos ingressantes, pois, antes, quando o ingresso se dava pelo vestibular, os alunos eram basicamente oriundos dos municípios da região; hoje, há uma grande variedade de procedências regionais entre os

Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino e Formação de Professores de Espanhol

Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará

Ano I – Edição Nº 02 – Vol. I – Nov./ 2013 Maio/2014.

ISSN 2318-0099

estudantes, caracterizando, por um lado, uma maior diversidade cultural e, por outro, uma maior evasão ou mesmo transferência para outras instituições localizadas nos estados de origem dos mesmos. Como formas alternativas de ingresso, foram lançados, em 2011, um edital piloto especial de ingresso para candidatos de nacionalidade uruguaia (uruguaiois fronteiriços) e outro para candidatos indígenas residentes em aldeias.

A UNIPAMPA oferece o curso de Letras presencial em duas localidades com características bastante diversas entre si: em Bagé, cujo centro urbano está a 60 km de distância da linha de fronteira com o Uruguai, e em Jaguarão, que apresenta uma realidade oposta, pois o centro urbano desse município separa-se da localidade uruguaia de Rio Branco apenas por uma ponte, a qual pode ser cruzada a pé.

Assim como as características das localidades diferem, as concepções curriculares dos cursos de Letras oferecidos nos dois municípios, embora pertencentes à mesma instituição, também não são coincidentes. Em Jaguarão, é oferecido até agora apenas o curso de Letras Português/Espanhol, com ingressos anuais de duas turmas, uma no período diurno e outra no período noturno, com 50 vagas em cada turno; já em Bagé, até o momento, há um ingresso anual de 100 alunos em um curso noturno com três habilitações: Português, Português/Inglês e Português/Espanhol. Neste trabalho, abordaremos de forma detalhada a realidade do curso ofertado em Bagé, no qual atuamos como docentes.

O aluno, durante o primeiro ano, deve cursar dois componentes curriculares de línguas estrangeiras³⁷ a sua escolha e, a partir do terceiro semestre, pode optar por continuar ou não os seus estudos em alguma das duas línguas ofertadas (inglês ou espanhol), tornando-se, assim, habilitado ao ensino de uma delas, além da língua portuguesa e da literatura. Entretanto, lhe é permitido, em qualquer etapa do curso, realizar mudança de habilitação, chamada institucionalmente de “migração”, o que pode vir a afetar, dependendo da etapa do curso em que for realizada, o tempo mínimo de integralização curricular, que é de 4 (quatro) anos no currículo atual. A seguir, apresentaremos um quadro síntese das disciplinas obrigatórias e eletivas ofertadas no momento pela área de Espanhol no curso de Letras de Bagé:

³⁷ Estamos, atualmente, no curso de Letras do campus Bagé, em encontros entre os formadores, debatendo a “desestrangeirização” tanto da língua espanhola, quanto da língua inglesa no contexto em que atuamos, conforme detalharemos neste artigo na seção “Perspectivas”.

Disciplinas Obrigatórias	Disciplinas Eletivas
Espanhol Básico I e II	Espanhol Complementar I, II e III
Espanhol Pré-Intermediário I e II	Ensino de Espanhol para crianças
Espanhol Intermediário I e II	Conversação do Espanhol I, II, III e IV
Espanhol Avançado I e II	Avaliação e Produção de Materiais didáticos de Espanhol
Literaturas em Língua Espanhola I e II	Metodologias de Ensino de Espanhol
Linguística Aplicada ao Ensino de Espanhol I e II	Leitura e Produção Textual em Espanhol
Estágio de Língua Espanhola I e II	Poesia em Espanhol
	Espanhol Instrumental I e II
	Seminário de Literatura em Língua Espanhola
	Políticas Linguísticas do Espanhol
	Fonética e Fonologia do Espanhol

Disciplinas Obrigatórias e Eletivas de Espanhol do curso de Letras da UNIPAMPA de Bagé

As oito disciplinas obrigatórias de língua e as duas disciplinas obrigatórias de literatura têm uma carga horária de 75 h/a cada uma (60 h/a presenciais e 15 h/a a distância). As disciplinas de Linguística Aplicada ao Ensino de Espanhol apresentam 60 h/a presenciais cada uma e as disciplinas de estágio de espanhol apresentam, no total, 210 h/a. As disciplinas eletivas contam com uma carga horária variada entre 30 h/a e 60 h/a e são ofertadas de forma não sistemática, tanto no período noturno, quanto no diurno, aos sábados ou em períodos especiais de forma intensiva, durante os meses de julho ou fevereiro. Para a integralização curricular, o aluno é obrigado a cursar no mínimo 360 h/a de disciplinas eletivas, as quais podem ser escolhidas entre as ofertadas pela área do espanhol ou por outras vinculadas às áreas do português, das teorias linguísticas ou literárias, da educação ou de formação geral.

É preciso dizer que a questão da fronteira não era uma temática presente na formação dos professores de espanhol nos primeiros anos de implantação do curso, embora a cidade seja conhecida popularmente no Rio Grande do Sul como a “Rainha da Fronteira”. Se em Jaguarão esse tema é recorrente, dada a sua conjuntura histórico-geográfica, em Bagé, a necessidade de uma abordagem teórico-pedagógica em torno da questão foi se construindo aos poucos, a partir dos interesses e vivências dos próprios estudantes do curso e do contato dos docentes formadores com essa realidade, o que tem permitido, embora seja um curso com pouco tempo de funcionamento, estabelecer novas políticas e direcionamentos nos âmbitos da pesquisa, da extensão e do ensino,

Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino e Formação de Professores de Espanhol

Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará

Ano I – Edição Nº 02 – Vol. I – Nov./ 2013 Maio/2014.

ISSN 2318-0099

capazes de levar em conta as características e as necessidades regionais, com base nas situações que vão compondo a experiência dos diferentes atores institucionais, como tentaremos elucidar ao longo do desenvolvimento deste texto.

Assim, no campo da pesquisa, criamos um grupo de estudos interdisciplinares, denominado “Fronteira e Linguagem no espaço platino” (FLEP), reunindo professores, bolsistas de iniciação científica e estudantes voluntários e promovendo visitas de campo e geração de dados para trabalhos de diferentes naturezas; na extensão, ofertamos um curso de 20 h/a voltado à comunidade em geral, denominado “Espanhol através da cultura platina”, como parte do estágio obrigatório dos estudantes do curso de Letras, já ministrado em duas edições (2011 e 2012); no ensino, além dos relatos específicos aqui apresentados, também foram realizados tanto Trabalhos de Conclusão de Curso, quanto artigos produzidos na disciplina de estágio obrigatório, apresentados na Mostra de Estágios das Licenciaturas do Campus Bagé, realizada anualmente desde 2009 e aberta a toda a comunidade. Além disso, através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES), foi realizada uma série de oficinas interdisciplinares em Bagé e em cidades vizinhas para professores de diferentes componentes curriculares da Educação Básica, nas quais a “Fronteira” foi a temática central.

A temática da fronteira na formação de futuros professores: inserções iniciais

Para elucidar a questão, é preciso estabelecer duas diretrizes no âmbito da formação de professores a respeito da temática “fronteiriça” na região em que a UNIPAMPA está inserida: a primeira, como um objeto a ser conhecido e tematizado por diferentes áreas do conhecimento, com diversos níveis de complexidade e interesse por parte dos estudantes com diferentes graus de escolaridade (do Ensino Fundamental ao Ensino Superior), ou seja, como um “tema transversal” pertinente e adequado a essa realidade; e a segunda, mais vinculada a uma formação cidadã, em torno das realidades sociais, culturais e linguísticas de muitos alunos que frequentam diferentes escolas, de vários municípios da região e que, por não se enquadrarem muitas vezes em certo padrão linguístico e cultural identificado com um determinado imaginário do que seria “um estudante brasileiro” ou “um estudante no Brasil”, deparam-se, muitas vezes, com

situações explícitas ou implícitas de exclusão do processo de ensino-aprendizagem ou, até mesmo, do ponto de vista da interação social em ambiente escolar (cf. CORREA; DORNELLES, 2010; IRALA, no prelo). Essa segunda diretriz, especialmente, apresenta uma relação direta com o perfil esperado por um estudante graduado em Letras em regiões de fronteira, o qual, ao atuar na Educação Básica, precisa e deve contribuir para reverter esse quadro de exclusão que para a grande maioria não é sequer visível e, por conseguinte, pouco ou nada problematizado.

Os principais questionamentos que se colocam, portanto, são estes: como podem ser inseridas essas questões na formação de futuros professores de Espanhol em regiões como a que a UNIPAMPA está localizada? Quais são os efeitos pedagógicos possíveis diante de um trabalho de conscientização a respeito dessa temática? Que aspectos teóricos devem ser mobilizados/questionados/redefinidos a partir da realidade encontrada? Discutiremos a seguir como temos tentado sensibilizar para essas questões no âmbito da formação do futuro docente.

O currículo “morto” e o currículo “vivo”

Para tentar responder à pergunta “como podem ser inseridas questões vinculadas à temática da fronteira na formação de futuros professores de Espanhol?”, primeiro, é preciso estabelecer uma diferença crucial entre o que entendemos como currículo “morto” e currículo “vivo”, bem como entre as práticas associadas a uma ou a outra concepção. Referimo-nos ao currículo “morto” quando tomamos como base apenas os documentos que regem a construção curricular de uma dada instituição, suas normativas, suas orientações oficiais e seus registros mais formais, tais como ementas, conteúdos e bibliografias, métodos avaliativos e demais mecanismos de controle institucional. Já o currículo “vivo” é aquele que se constrói cotidianamente na relação entre os sujeitos e que permite diferentes encaminhamentos, normalmente não previstos pelos lineamentos mais gerais, e com características mais inovadoras. O currículo “morto”, tal como aqui o interpretamos, assume na maioria das instituições um *status* que extrapola a ingerência institucional, pois dialoga e se submete (não raras vezes) a organizações constituídas historicamente e a fatores circunstanciais, tais como a ascensão de uma visão teórica sobre outra ou a criação de um dispositivo legal

idealizado por esferas políticas e/ou acadêmicas que antecipam ou reforçam expectativas de mudanças.

Se o currículo “morto” é o elemento mais prestigiado na concepção da maioria dos docentes formadores, que muitas vezes são as pessoas que o elaboraram, com base em critérios nem sempre bem claros, ele é, ao mesmo tempo, constantemente contraposto a dinâmicas de diferentes naturezas ao longo da trajetória formativa de cada estudante. Assim, o currículo “vivo” vai ao encontro das urgências que vão sendo estabelecidas no dia-a-dia, com uma rapidez inequívoca, a qual jamais poderia ser acompanhada em uma visão estática de currículo. Vale dizer que o currículo “morto” é um mal necessário às instituições, mas o problema central a ele atrelado é o fato de que muitos formadores podem submeter-se a ele como lei e, assim, inviabilizar quaisquer mudanças sem que tal currículo “morto” sofra alterações.

No curso de Letras do campus Bagé da UNIPAMPA, temos optado por compreender que a primazia da formação está em ampliar o status do currículo “vivo”, a fim de amenizar as defasagens consequentes de um currículo que somente ao ser posto em cena toma corpo e revela suas fragilidades. Dito isso, a ausência de componentes curriculares (sedimentação do currículo “morto”) que trouxessem a temática da “fronteira” não foi um impedimento para passarmos a tratá-la como uma diretriz fundante nos últimos anos, desde os primeiros semestres do curso, mesmo em disciplinas aparentemente de formação básica, como são as disciplinas de Espanhol Básico I e Espanhol Básico II.

A temática da fronteira inserida nos componentes curriculares

Nesse sentido, em Espanhol Básico I, a “fronteira” enquanto temática transversal esteve presente desde o primeiro contato dos alunos com a disciplina. Considera-se essencial conhecer as experiências de cada aluno e a relação que estabelecem com as línguas enquanto sujeitos, bem como conhecer as representações que constroem em relação aos sujeitos e às línguas praticadas nesse espaço fronteiriço, como o espanhol e o português.

A respeito de tais línguas e sua presença na fronteira meridional do Brasil com os países vizinhos, recuperamos o exposto por Fernandes e Sturza (2009, p. 214), que as

caracterizam como “línguas próximas”, levando em conta as condições sócio-históricas da circulação das línguas de um lado e outro da fronteira. Segundo as autoras, uma língua próxima “funciona em um estado de interface com a outra, pertence a um conjunto de representações sócio-históricas e interculturais que as identificam como tal”; são “línguas condicionadas à presença uma da outra”. Assim, a língua espanhola adquire especial significado, dado que não pode ser considerada como uma mera língua estrangeira, já que a língua portuguesa na região está constituída historicamente pelo contato com o espanhol, integrando o espaço de enunciação fronteiriço (STURZA, 2006; MOTA, 2010).

A primeira atividade que buscou inserir a temática da fronteira na disciplina de Espanhol Básico I foi um “Questionário de Avaliação Diagnóstica” (Anexo 1), aplicado no primeiro dia de aula, contendo questões voltadas para a origem e para a nacionalidade dos alunos, pois é comum termos alunos provenientes do Uruguai ou de cidades estabelecidas na fronteira com esse país, como da localidade de Aceguá ou até mesmo da capital do Uruguai, Montevidéu, sendo que alguns possuem dupla nacionalidade (brasileira e uruguaia) ou têm algum grau de parentesco com uruguaio. Além disso, o questionário também apresentava questões voltadas para a história linguística de cada discente, compreendendo o âmbito escolar, familiar e social. Essa história, na maioria das vezes, mostra-se constituída no mínimo por duas línguas. Para finalizar o questionário, havia perguntas que os conduziam, ainda que de forma inicial, a uma reflexão sobre ser professor de língua espanhola no espaço fronteiriço em que Bagé está situada³⁸. Essa avaliação prévia foi fundamental para “dar vida” ao componente curricular, de modo que as práticas em sala de aula procurassem valorizar as histórias linguísticas desses alunos e os levassem a refletir sobre suas concepções acerca das línguas e dos sujeitos que as falam em um primeiro momento.

Ainda sobre a disciplina Espanhol Básico I, outra prática desenvolvida que trouxe à tona a temática da fronteira foi uma atividade avaliativa de produção oral, na qual os alunos deveriam, em duplas, fazer uma exposição sobre alguma cidade da América do Sul. Ainda que não lhes fosse solicitado que as cidades abordadas fossem de fronteira, a escolha de alguns grupos refletiu o interesse e a necessidade de se conhecerem algumas cidades próximas da faixa fronteiriça brasileiro-uruguaia. Entre as

³⁸ Essas práticas se referem ao primeiro semestre de 2011 e ao primeiro semestre de 2012, no campus Bagé.

escolhidas pelos alunos, incluíram-se Rivera, Tacuarembó e Melo (localizadas a uma distância média de 150 km de Bagé). Quando indagados sobre o porquê da escolha dessas cidades, os discentes responderam que, embora sendo de pequeno porte, eram lugares que gostariam de conhecer ou que seus colegas conhecessem, pela proximidade com a cidade de Bagé, por terem amigos oriundos dessas localidades, ou, ainda, porque gostariam de retornar a esses locais. Os fatores mencionados remetem também ao contato dos alunos com a língua espanhola, pois é nesses lugares que muitos deles têm ou tiveram, anteriormente, a oportunidade de ouvir ou falar espanhol.

Já na disciplina Espanhol Básico II, duas experiências interligadas permearam a prática de ensino de língua espanhola no ano de 2011. No período, o Uruguai comemorava o Bicentenário do início da independência do país. Assim, buscou-se promover atividades que permitissem aos alunos aliar o aprendizado da língua ao conhecimento do país vizinho, atentando principalmente para as questões de fronteira. Desse modo, desenvolveu-se, primeiramente, um projeto de ensino intitulado “Desconstruindo fronteiras: *acercamiento a la lengua española en Rivera*”. É importante mencionar que tal projeto originou-se da demanda dos alunos do curso de Letras da disciplina Espanhol Básico I, ainda durante o 1º semestre de 2011.

Ao se encontrarem em um ambiente formal de aprendizagem do espanhol, esses discentes manifestaram a necessidade de diversificar os contextos de aprendizagem da língua. Surgiu, então, a proposta de vivenciar experiências que lhes permitissem o contato com o espanhol através da inserção em situações de uso real da língua, bem como uma aproximação mais efetiva a questões históricas, culturais e sociais que permeiam seu aprendizado e extrapolam o espaço da sala de aula. Assim, o projeto objetivava contribuir de maneira geral não só para desenvolver a competência comunicativa dos alunos em língua espanhola (GIOVANNINI, 1996), mas também para ampliar sua compreensão do espanhol no contexto histórico-social fronteiriço, região em que muitos atuarão futuramente como docentes. Para tal, propusemos a execução do projeto na forma de uma “Visita Técnica”, como parte das atividades do componente curricular Espanhol Básico II, inserida formalmente em seu plano de ensino, realizada na fronteira formada pelas cidades de Santana do Livramento (Brasil) e Rivera (Uruguai). Buscava-se também, de modo mais específico, promover uma integração com a região de fronteira brasileiro-uruguaia, através da inserção dos alunos da

UNIPAMPA nas cidades de Santana do Livramento e Rivera, e propiciar a relação entre os *campi* da UNIPAMPA, dada sua estrutura *multicampi*³⁹.

Conforme esboçado, devido aos objetivos do projeto e seu caráter prático, a metodologia escolhida para sua realização foi a “Visita técnica”, a qual permite “dinamizar o processo de ensino-aprendizagem de forma eficaz e qualitativa” (CASTRO, 2006, p. 2). A atividade compreendeu uma visita programada a instituições de ambas as cidades, bem como a outros pontos considerados relevantes para os objetivos pretendidos, de acordo com o apresentado a seguir: inicialmente, os alunos foram recebidos pelo Cônsul do Uruguai no Brasil na sede do Consulado, situada a poucos metros da linha divisória entre os dois países e assistiram a uma palestra em espanhol sobre as funções de um consulado e as obrigações inerentes à função de cônsul, assim como também sobre os tipos de problemas mais comuns presentes em sua rotina de trabalho; em um segundo momento, visitaram o *campus* da UNIPAMPA em Santana do Livramento, sendo recebidos por um técnico administrativo que lhes mostrou o espaço físico e contou-lhes um pouco sobre a história do prédio onde está instalada a universidade, o qual possui valor histórico para a cidade, pois ali abrigou-se durante décadas uma das primeiras e mais tradicionais instituições de ensino primário, secundário e técnico da cidade.

Posteriormente, fez-se uma visita à Praça Internacional, lugar por onde simbolicamente passa a linha imaginária que “divide” Santana do Livramento e Rivera e onde há o “obelisco da paz”, monumento que simboliza a integração entre os dois países; os alunos percorreram, ainda, o Cerro do Marco, a Intendência Municipal de Rivera, a Junta Departamental e a Biblioteca Municipal de Rivera. Nessas três últimas instituições, foram recepcionados por funcionários locais que lhes explicaram sobre seu funcionamento e responderam a perguntas surgidas durante a visita. É importante mencionar que o conhecimento da complexidade linguística da região levou-nos a optar por incluir no itinerário da visita instituições administrativas e/ou ligadas ao estado uruguaio, além de outros espaços públicos.

³⁹ A UNIPAMPA possui um *campus* em Santana do Livramento, porém no mesmo não há nenhum curso de licenciatura.



Figura 2 – Alunos de Espanhol Básico II na Praça Internacional⁴⁰
(Santana do Livramento-Rivera, BR/UY) - Arquivo Pessoal de Sara Mota.

Tradicionalmente, a sociedade que habita essa área fronteiriça vem sendo caracterizada por pesquisas científicas como “bilíngue e diglósica”, em que o espanhol, o português e o português uruguaio estão presentes em diferentes contextos e são utilizados para distintas funções. Segundo a *Asociación Nacional de Educación Primaria* (ANEP, 2008, p. 64-65) do Uruguai:

Además de la presencia del Español y el “Portugués Brasileño”, en esta región se hablan otras variedades lingüísticas [...] que son, desde el punto de vista lingüístico, variedades del Portugués [...] Estas variedades lingüísticas fronterizas han sido denominadas en trabajos científicos DPU (Dialectos Portugueses del Uruguay) y más recientemente Portugués del Uruguay (PU). [...] La sociedad fronteriza es, por lo tanto, una sociedad bilingüe con presencia del Español y del Portugués del Uruguay. [...] Como es característico en las sociedades con bilingüismo y diglosia, el Portugués del Uruguay es la lengua que se usa en los ámbitos familiares, íntimos y coloquiales, mientras que el Español, como lengua oficial del país, es la lengua usada en los ámbitos públicos, como las oficinas, los comercios, las empresas, los medios de comunicación y las instituciones educativas.

⁴⁰ Nesta foto, alguns alunos encontram-se no Uruguai e outros, no Brasil. Um mesmo aluno pode estar com um pé no Brasil e um pé no Uruguai, condição essa muito referida pelos visitantes e turistas da região, que registram essa possibilidade como bastante inusitada, por não ser tão comum em outras fronteiras.

Nosso objetivo principal era que os alunos tivessem contato com o espanhol. Evidentemente, isso não significa que estejamos interditando o contato dos discentes com outras línguas que compõem a situação linguística fronteiriça, já que consideramos fundamental trabalhá-las em conjunto e fomentar uma consciência acerca da existência de outras práticas linguísticas na região que não apenas o português e/ou o espanhol, como o é o caso do “português uruguaio”.

Durante as visitas às instituições, alguns alunos se manifestaram espontaneamente em espanhol, mesmo aqueles que em sala de aula costumam mostrar-se mais tímidos. Após o término da atividade, os alunos foram incentivados a avaliar a importância da mesma para a aprendizagem da língua espanhola no percurso das disciplinas Espanhol Básico I e Espanhol Básico II. Expomos a seguir alguns exemplos dessas avaliações (Avaliação 1 e Avaliação 2)⁴¹:

Avaliação 1:

El viaje para Rivera hizo una marca positiva en mi vida de estudiante [...]. Desde el momento de desayuno, en el restorán, en la Intendencia de Rivera, en las calles pidiendo informaciones, en las tiendas, en la Biblioteca Municipal, donde no solamente hablamos sino que hicimos lectura de algunas obras en español, utilizamos lo aprendido en clase en situaciones reales. [...] Sabemos que aprender una lengua no es solamente el hablar e oír, es conocer la cultura, la realidad, es entender al otro como se hace en nuestra lengua materna [...] una actividad como esa, entre otras, nos acerca de la realidad, del uso real de esa lengua y así sabemos que estamos aprendiendo algo que nos sirve mucho y que tiene tanta importancia como nuestra lengua materna. Tal vez, no me acuerde de todo que vi en clase, pero seguro que nunca olvidaré lo que vivencíé en el viaje y sería mucho mejor, si a lo largo del curso otros profesores hicieren actividades semejantes, sin duda, aprenderemos mucho más. (Aluna do 2º semestre do curso de Letras português-espanhol)

Avaliação 2:

El viaje fue más que importante, fue una grande experiencia. Pasar por situaciones reales del uso de la lengua es muy motivador, tanto como alumno y también como profesor futuramente, porque así tenemos la conciencia de que el aprendizaje se pasa no solo en el salón de clases pero también en la calle, en el cotidiano de las personas que utilizan la lengua española. Creo yo, que esta es la mejor forma de adquirir conocimiento de una lengua, es estando en contacto con la gente, con los costumbres, con la cultura. Y fue esta impresión que tuve del viaje a Rivera [...]. (Aluna do 2º semestre do curso de Letras português-espanhol)

⁴¹ As avaliações aqui apresentadas mantêm forma e conteúdos originais, tais como foram entregues pelas estudantes. Por uma questão de espaço, apenas foram suprimidos alguns trechos menos relevantes para o propósito deste texto.

De modo geral, tal projeto repercutiu de maneira bastante positiva, o que pode ser evidenciado em ambas as avaliações destacadas acima, em que as discentes ressaltam a importância dos momentos de contato autêntico com a língua espanhola, seja por meio de textos orais, seja por meio de textos escritos, nas situações a que foram expostas. Além disso, é possível perceber na primeira declaração um movimento que conduz, ainda que de forma incipiente, a uma reflexão da aluna quanto ao processo de aprendizagem de uma língua outra, já que apresenta uma definição do que seria aprender a língua espanhola em comparação com a sua língua materna, redistribuindo-as politicamente em sua enunciação (GUIMARÃES, 2005), ao estabelecer um nível de importância e equipará-las. Quanto à segunda declaração, expõe um aspecto afetivo da aprendizagem de línguas quando menciona o fator motivacional (ARNOLD; BROWN, 2000). Ao mesmo tempo, mostra uma preocupação com colocar-se não somente no lugar de aprendiz de espanhol, mas, também, no papel de futuro docente, consciente do papel de suas práticas pedagógicas.

No que se refere aos demais alunos, a maioria se mostrou a favor de se realizarem novamente atividades desse tipo. Outros afirmaram, ainda, que desejam permanecer no curso e optar por continuar na habilitação dupla (Letras português/espanhol) após o término do segundo semestre, quando poderiam optar por seguir apenas na habilitação em língua portuguesa, em razão da configuração flexível da organização curricular ofertada na instituição.

A segunda prática surgiu atrelada à primeira, constituindo-se na realização de uma atividade avaliativa denominada “*El uruguayo de mi barrio*”, já que se sabe que um grande número de uruguaios reside na cidade de Bagé. Tal atividade consistiu na apresentação oral da biografia de um uruguaio que deveria ser previamente entrevistado pelos alunos. A realização do trabalho propiciou que muitos discentes se aproximassem de colegas de trabalho, vizinhos, conhecidos ou pessoas públicas com as quais já conviviam, mas sem nunca antes interessar-se pela origem desses sujeitos, sua relação com o Uruguai e com a língua espanhola.

Essa proposta, articulada à anteriormente descrita, permitiu-nos trabalhar o ensino da língua através de uma prática que evidencia sua dimensão intercultural, pois é importante formar não apenas falantes da nova língua, mas, também, “sujeitos capazes de compreender e aceitar as diferenças e a complexidade identitária do outro, evitando

os estereótipos provenientes de uma percepção de identidade unilateral” (LIMA *et al.*, 2011, p. 296). Especialmente em uma região fronteiriça como é o caso dessa em que atuamos, um currículo que contemple práticas voltadas para a interculturalidade é de extrema relevância, dado que os alunos integram uma sociedade complexa deste ponto de vista, pois está permeada por sujeitos de diferentes identificações nacionais e/ou linguísticas que, muitas vezes, compartilham determinados constituintes culturais. Nesse sentido, nos colocamos de acordo com González (2011, p. 146), quando afirma que o estudante deve “ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade, valorizando inclusive a diversidade que o constitui e que nem sempre ele reconhece e aceita”. Para concluir a atividade, a partir da entrevista, os discentes deveriam redigir a biografia do entrevistado, contemplando as especificidades desse gênero textual, e apresentá-la oralmente à turma, desenvolvendo também a expressão oral e escrita em língua espanhola.

As práticas realizadas nas disciplinas Espanhol Básico I e Espanhol Básico II contribuíram para tratar a fronteira enquanto temática que possibilita uma dinamização do currículo, integrada ao desenvolvimento de questões linguísticas e culturais que resultam significativas neste contexto sócio-histórico e geográfico fronteiriço, promovendo uma formação que visa a construir uma visão mais ampla das línguas e dos sujeitos que as enunciam, ao mesmo tempo em que suscitam questões sobre seu ensino.

A temática da fronteira nos estágios supervisionados

Neste momento do nosso texto, passamos então a uma reflexão sobre a temática da fronteira e a forma como ela é inserida, contemplada e refletida nos estágios supervisionados da língua espanhola. Sabemos das complexidades que perpassam a formação do professor de línguas e logicamente de como tais complexidades afloram quando o discente inicia seu estágio supervisionado. É nesse momento da formação que surgem dúvidas ou problemáticas que vão desde as variedades da língua espanhola que devem ser contempladas até o próprio papel a ser desempenhado pelo aluno estagiário, ou seja, portar-se ora como docente, ora como discente, fatores que lhe exigem necessariamente uma autonomia ainda em construção.

Almeida Filho (2001, p. 20) apresenta seis requisitos que um professor de línguas deve considerar e contemplar na sua prática docente: um conceito de aprendiz, um conceito de língua e de linguagem, um conceito de aprender, um conceito de ensinar, um conceito de sala de aula e um conceito dos papéis de aluno e de professor. Em conformidade com o proposto pelo autor, temos uma gama de conhecimentos e conceitos a serem construídos pelo aluno estagiário antes de iniciar a sua prática docente. Nesse sentido, há uma necessidade de que o aprendiz se aproprie de determinadas teorias linguísticas e educacionais para poder atingir o objetivo do ensino de uma língua, e, nesse caso específico do espanhol, entendido de forma situada em um contexto ao mesmo tempo regional e também multinacional.

Dessa forma, sendo docentes formadoras de professores de língua espanhola nesse contexto fronteiriço, cremos que além dos requisitos apontados pelo referido autor, temos também a obrigação de contemplar a complexidade de ensinar a língua espanhola em uma fronteira onde a temos como vizinha (em seu caráter dominante, já que também há o registro de outras línguas nesse cenário), o que lhe confere, no imaginário de muitos brasileiros da região, uma suposta não necessidade de aprendê-la em um contexto formal, pois está enraizada de forma muito ativa, até os dias de hoje, a ideia de que a língua espanhola é transparente aos moradores da região, como evidenciou o comentário de um graduando em Letras, coletado por Irala (2008, p. 398): “Todo brasileiro, em especial os gaúchos [...] sempre tiveram contato com o Espanhol fronteiriço, gostam de espanhol”.

Esse imaginário de que o contato com a língua permite, de certa forma, uma ideia de “competência espontânea” (cf. CELADA, 2002), acaba ressurgindo também no contexto escolar, pois presenciamos, durante o trabalho nas escolas locais, alunos da Educação Básica manifestarem preferência pela língua inglesa, alegando que o espanhol já lhes é familiar. E essa é apenas uma das imbricações que permeia o nosso trabalho ao formarmos profissionais que vão atuar com língua espanhola, de modo mais particular na fronteira, onde o senso comum definitivamente nos afirma que a língua espanhola não precisa de ensino formal. Diante desse cenário, é preciso recuperar as imbricações históricas que têm acompanhado a presença do espanhol na fronteira do Rio Grande do Sul com os países de fala hispânica. Tomando outras perspectivas teóricas para olharmos esse espaço geográfico, recorreremos a Laroque (2010, p. 14), que nos aponta:

[...] quando retrocedemos ao passado do Rio Grande do Sul, às fontes documentais e bibliográficas, bem como a alguns recortes historiográficos mais recentes que desejarmos utilizar podem apresentá-lo como um Rio Grande do Sul indígena, um Rio Grande do Sul espanhol, um Rio Grande do Sul português ou um Rio Grande do Sul resultante do somatório destes grupos étnicos e dos tantos outros grupos que se estabeleceram pelo território.

Por essa constituição díspar ao longo da história, esse território fronteiriço possui uma configuração peculiar e complexa, que deve ser ponderada no momento em que se ensina a língua espanhola, já que as especificidades regionais não podem ser relegadas, desconsideradas, ignoradas. Para tanto, precisamos formar alunos conscientes, críticos e conhecedores das particularidades dessa região – principalmente no que se refere aos aspectos linguísticos e culturais –, capazes de pensar em questões como abordagem da língua espanhola, materiais didáticos, políticas linguísticas e de fazer opções não apenas responsáveis, mas contextualizadas no seu cotidiano de sala de aula.

Ao iniciar a prática docente nos estágios supervisionados, os nossos alunos devem, como primeiro requisito, fazer um pequeno projeto a partir de uma temática escolhida por eles para as vinte horas aulas que vão ministrar em cada uma das disciplinas de estágio. Depois disso, o discente apresenta o projeto ao orientador de estágio e juntos analisam a temática escolhida, as atividades propostas, a relevância e o sentido que poderão trazer para os alunos da educação básica quando aplicadas. É nesse processo de escolha, análise e reflexão que a temática fronteiriça surge, é apontada, sinalizada e eventualmente preferida entre outras.

Porém, não podemos deixar de ressaltar que, mesmo vivenciando a fronteira, há uma grande dificuldade em falar sobre, em focar na temática, focar nos aspectos linguísticos e culturais que atravessam o ensinar a língua espanhola nesse lugar, sem cair em reducionismos ou generalizações. Assim, nosso papel como educadores, e na tentativa de “avivar” o currículo “morto”, é sugerir, construir, reconstruir e desconstruir com o intuito de incluir, ao mesmo tempo em que minimizamos preconceitos e desprestígios. Como exemplo, apresentamos (Anexo 2) uma síntese de uma proposta desenvolvida por uma aluna estagiária no ano de 2011, na qual o tema da “fronteira” foi

o eixo norteador de suas aulas em uma escola pública de Bagé, localizada em uma região periférica.

Nesse exemplo, a estagiária, ao utilizar-se da metodologia de investigação-ação (cf. LATORRE, 2010), verificou que, ao trabalhar com essa temática – elaborando materiais próprios e utilizando materiais autênticos coletados localmente – pôde proporcionar aos alunos uma aproximação ao uso da língua de forma mais significativa, auxiliando-os a conhecer aspectos antes desconhecidos sobre a cultura fronteiriça, que lhes era ao mesmo tempo *ajena* e *vecina*. Nessa experiência, também se verificou de forma mais explícita o potencial caráter interdisciplinar da temática, a qual pode ser vinculada também ao ensino do Português, da Geografia, da História e das Artes, especialmente. A experiência mostrou que os estudantes se surpreenderam com vários aspectos da cultura do país vizinho e, ao conhecê-la e problematizá-la através do trabalho com diferentes gêneros, (re)significaram e/ou aprofundaram suas concepções, potencializando-as, tornando-as mais consistentes e menos superficiais.

Essas vivências nos levam a crer que somente formando docentes com condições de estabelecer reflexões sobre o contexto em que atuam, pensando no macro, e que ao mesmo tempo possam transpor tais questões para o micro, ou seja, a sala de aula em que atuam, é que estamos cumprindo com o nosso papel de formadores de docentes críticos e autônomos, com condições de estabelecer o diálogo entre o fazer acadêmico e a prática na sala de aula – contextualizada, vivenciada, conexa –, murchando currículos “mortos” e fazendo perdurar currículos “vivos”.

Perspectivas

Para concluir, é preciso dizer que estamos, na UNIPAMPA, em constante reconstrução e reflexão sobre o papel da formação do futuro professor da área de linguagem e dos efeitos imediatos que a formação, em diálogo com a realidade escolar, tem-nos apresentado. Dessa forma, as dinâmicas de um currículo “vivo” nos têm impulsionado a recriar novas configurações curriculares para serem implementadas nos próximos anos.

Assim, passamos por um momento de reorientação pedagógica, caminhando para um desdobramento das atuais habilitações ofertadas (Português,

Português/Espanhol ou Português/Inglês) e criação de dois cursos independentes, um denominado “Letras – Línguas Adicionais – Espanhol e Inglês e respectivas literaturas” e outro, “Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa”. Essa nova organização visa a promover uma maior inserção do futuro profissional nas dinâmicas próprias do ensino de línguas que não são as majoritárias e/ou oficiais no país, no caso do primeiro; e, no caso do segundo, atuar de forma mais situada e intensiva nas problemáticas mais específicas da aprendizagem do português como língua dominante no Brasil, ou seja, as habilidades de leitura e escrita dos futuros professores desse idioma.

O termo “línguas adicionais” foi utilizado no contexto do Rio Grande do Sul pela primeira vez de forma generalizada, no documento “Lições do Rio Grande – Referencial curricular”, lançado em 2009 pelo governo do estado naquela época, a fim de nortear a concepção curricular das escolas da educação básica estaduais. No ano de 2011, no IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, apareceu pela primeira vez no nome de diversos simpósios temáticos do evento, em substituição ao termo “línguas estrangeiras”. Consideramos que, em pouco tempo, a designação “adicionais” será utilizada no âmbito acadêmico em geral como substituta menos marcada do que o termo “estrangeiras”, como já ocorre em vários países. Optamos institucionalmente pelo termo “adicionais” porque ele leva em conta a ideia de que são línguas que se adicionam ao repertório do acadêmico, sendo úteis e necessárias entre nós, no aqui e no agora, de forma que o ensino e a reflexão sobre elas devem ser entendidos como parte de sua formação cidadã e como via de acesso para a inserção social e cultural desses sujeitos na atualidade (cf. SCHLATTER; GARCEZ, 2012). O espanhol configura-se, portanto, em nossa concepção, tanto como uma língua adicional quanto como uma língua próxima (cf. FERNANDEZ; STURZA, 2009). As experiências pedagógicas que temos desenvolvido e incentivado que nossos estagiários desenvolvam levam em conta essa visão. Consideramos que o ensino de espanhol nas regiões de fronteira deve ser fonte ainda maior de possibilidades de exploração das questões de variação, pois os alunos têm a chance de contrastar o espanhol trazido pelos livros didáticos e pelas gramáticas com o espanhol que escutam e leem constantemente nas suas interações cotidianas. Isso é uma forma de trazer para o currículo também maior valorização para as línguas e culturas locais – tanto as dos alunos, quanto as que lhes estão próximas e também os

constituem em alguma medida, resgatando, assim, o vínculo histórico existente entre essas culturas.

No cenário que estamos configurando para o curso de Letras – Línguas Adicionais, inserimos, no primeiro semestre do curso, o componente curricular obrigatório “Fronteira e Sociedade”⁴², que tem como objetivo sensibilizar os estudantes, já desde o início de sua formação, para a complexidade dos usos linguísticos encontrados na fronteira, os quais merecem ser compreendidos em sua interconexão com as questões ideológicas, políticas, econômicas e sociais mais amplas, inclusive para compreender de forma não-reducionista as situações educacionais de êxito e/ou de fracasso escolar/acadêmico, em virtude das idas e vindas dos sujeitos regionais de um lado e de outro dos países limítrofes. A sensibilização para tais questões na formação de professores de espanhol numa região como essa não é mais opcional, muito pelo contrário, é inadiável e necessária.

Referências

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (ANEP). Consejo Directivo Central. *Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*. Montevideo: ANEP, 2008.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. O ensino de Línguas no Brasil de 1978. E agora? *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 1, n. 1. Belo Horizonte: FALE, 2001. p. 15-29.

ARNOLD, J.; BROWN, H. D. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge, 2000.

BRASIL. *Proposta de reestruturação do Programa de desenvolvimento da faixa de fronteira: bases de uma política integrada de desenvolvimento regional para a faixa de fronteira*. Brasília: Ministério da Integração Nacional, 2005.

_____. *Decreto Federal nº 5.105*. 14 jun. de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5105.htm>. Acesso em: 18 jun. 2012.

⁴² Inserimos também as disciplinas eletivas: “Fronteira e ensino”, “Fronteira e História” e “Fronteira e Literatura”.

CASTRO, F. Turismo Pedagógico: uma configuração do estudo do meio como ferramenta fomentadora do currículo escolar. *Revista de Estudos Turísticos*, n. 19, jul./2006. Disponível em: <<http://www.etur.com.br/conteudocompleto.asp?IDConteudo=10693>>. Acesso em: 15 jun. 2012.

CELADA, M. T. *O espanhol para o brasileiro*. Uma língua singularmente estrangeira. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. (Tese de doutorado), 2002.

CORREA, J.; DORNELLES, C. Práticas de letramento em séries iniciais: Um estudo em uma escola da fronteira Brasil/Uruguai. *Anais do II Congresso Linguagem e Interação*. São Leopoldo: UNISINOS, Jun. 2010.

FERNANDES, I. C. S.; STURZA, E. R. A fronteira como novo lugar de representação do espanhol no Brasil. *Signo & Seña*. El español en Brasil. Investigación, enseñanza, políticas. n. 20. Universidad de Buenos Aires/Instituto de Lingüística, jan./2009. p. 207-228.

GIOVANNINI, A. *Profesor en acción I*. Madrid: Edelsa, 1996.

GUIMARÃES, E. J. *Semântica do acontecimento*: um estudo enunciativo da designação. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

IRALA, V. A construção do imaginário do professor em formação sobre sua aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. In: ERNST-PEREIRA, A.; MUTTI, R. (Org.). *Práticas Discursivas*. Pelotas: Educat, 2008.

_____. Valesca. Educação linguística na fronteira: passado, presente e futuro. In: FERNÁNDEZ, A. L.; MOZZILLO, I.; SCHNEIDER, M. N.; CORTAZZO, U. (Org.). *Línguas em contato*: onde estão as fronteiras? Pelotas: Editora da UFPEL, no prelo.

LAROQUE, L. F. da S. O Rio Grande do Sul espanhol: territorialidade, história e cultura. In: DUTRA, E.; CARDOSO, R. (Org.). *Estudos Hispânicos*: História, Língua e Literatura. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2010. p. 14-37.

LATORRE, A. *La investigación-acción*. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Editorial Graó, 2010.

LIMA, D. C.; DUARTE, D. M.; SANTOS, K. M. dos. O professor frente aos dilemas da abordagem de aspectos culturais na aula de língua inglesa: a interculturalidade em discussão. *Fólio – Revista de Letras Vitória da Conquista*. v. 3, n. 1, jan./jun. 2011. p. 295-308.

MARCHIORO, D. *et al.* A UNIPAMPA no contexto atual da educação superior. *Avaliação*. v. 12, n. 4, Campinas; Sorocaba, SP, dez./2007. p. 703-717.

GONZÁLEZ, N. M.. Desejos, crenças e projetos que marcam o percurso do ensino de E/LE no Brasil. In: FANJUL, A. P.; CASTELA, G. S. (Org.). *Línguas, políticas e ensino na integração regional*. Cacavel: ASSOESTE, 2011.

MOTA, S. dos S. *Línguas, sujeitos e sentidos: o jornal nas relações fronteiriças no final do século XIX, início do século XX*. Universidade Federal de Santa Maria. (Dissertação de mestrado), 2010.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Departamento pedagógico. *Lições do Rio Grande: Referencial curricular para as escolas estaduais*. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

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

STURZA, E. R. *Línguas de fronteira e política de línguas*. Uma história das idéias linguísticas. Universidade Estadual de Campinas. (Tese de doutorado), 2006.

Anexo 1

Questionário de Avaliação Diagnóstica

Responda às questões abaixo:

- 1) Qual a sua cidade/país de origem?
 - 2) Qual a sua nacionalidade? Possui mais de uma?
 - 3) De que cidade/país são seus pais e seus avós?
 - 4) Alguém da sua família fala espanhol? Como aprendeu essa língua?
 - 5) Em que língua você falou as suas primeiras palavras quando criança (sua língua materna)?
 - 6) Quando você foi à escola, em que língua foi alfabetizado?
 - 7) Você já viajou para algum país de língua espanhola? Qual? Por quanto tempo permaneceu no lugar?
 - 8) Você já residiu em algum país de língua espanhola? Qual? Por quanto tempo permaneceu no lugar?
 - 9) No caso de ter respondido SIM à pergunta 7 ou 8 (ou ambas), explique como se dava o seu contato com a língua espanhola (escola, amigos, na rua, em casa, com a família, pelos meios de comunicação etc.).
 - 10) Se você respondeu NÃO à pergunta 7 ou 8 (ou ambas), qual país de língua espanhola gostaria de conhecer. Por quê?
 - 11) Além do português e do espanhol, que língua(s) você fala ou gostaria de aprender? Por quê? (No caso de falar outra língua, diga como a aprendeu).
 - 12) Como você considera o seu conhecimento da língua espanhola? Por quê?
 Básico ()
 Intermediário ()
 Avançado ()
 - 13) Em língua espanhola, você:
Lê bem () razoavelmente () pouco ()
Escreve bem () razoavelmente () pouco ()
Fala bem () razoavelmente () pouco ()
Compreende bem () razoavelmente () pouco ()
 - 14) Atualmente, como se dá o seu contato com o espanhol? (livros, revistas, filmes, internet, amigos, televisão, rádio, comércio etc.)
 - 15) Com que frequência você tem contato com essa língua? (diariamente, semanalmente, esporadicamente etc.)
 - 16) Expresse sua opinião sobre brasileiros, uruguaios e argentinos.
 - 17) Por que você decidiu cursar Letras – habilitação português/espanhol e literaturas na UNIPAMPA?
 - 18) Por que você escolheu um curso superior de formação docente? Que pontos positivos você vê na carreira de professor? E negativos?
 - 19) Você acha que aprender e ensinar espanhol em Bagé é importante? Por quê?
-

Anexo 2

Síntese do projeto desenvolvido pela estudante Roselaine Martinez, no ano de 2011, em uma escola da periferia de Bagé, aplicado em um nono ano do Ensino Fundamental

Pasos:

- Actividad diagnóstica: investigar el conocimiento previo del grupo sobre *frontera*;
- Introducir la temática de la frontera a partir de imágenes del transporte del contrabando desde antaño hasta la actualidad y de algunas de las mercaderías/alimentos comúnmente contrabandeados en la frontera;
- Canción *Camino de los quileros*, de Osiris Rodríguez Castillo (explorar el léxico a partir de la lectura, escucha, análisis lingüístico y reflexión sobre la canción);
- Cuento *Contrabandistas*, de Julián Murguía (relacionar la canción *Camino de los quileros* con el cuento *Contrabandistas*; expresiones funcionales para argumentar/expresar opinión);
- Película *El baño del papa* (Dirección y guión: César Charlone, Enrique Fernández);
- Acróstico basado en la película *El baño del papa*;
- Lista de vocablos y/o expresiones basadas en la película *El baño del papa*;
- Diálogo informal basado en la película *El baño del papa* (producir y exponer oralmente un diálogo informal, en parejas, basado en los sueños de algunos personajes de la película y aunarlos a los sueños de cada estudiante);
- Fragmentos de los cuentos presentes en la obra *El día en que el Papa fue a Melo*, de Aldyr García Schlee (explorar el léxico presente en los fragmentos de los cuentos); relacionar la obra *El día en que el Papa fue a Melo* con la película *El baño del papa* (personajes, escenas, etc.);
- Recetas de cocina (*Pascualina* y *Pastaflora*). Leer y reflexionar sobre el género receta de cocina (composición, unidades de medida, verbos característicos de ese género, léxico diversificado correspondiente a algunos alimentos);
- Producción y exposición oral de un diálogo basado en las recetas de cocina típica de la frontera;
- Canción *Frontera*, de Jorge Drexler (reflexionar sobre las relaciones personales/afectivas existentes entre los fronterizos);
- Canción *Confraria de Fronteira* del grupo Sonido del Alma Gaucha (Composición: Eliézer Tadeu Dias de Souza y Pedro Ortaça). Reflexionar sobre la mezcla de los idiomas portugués y español en la frontera Brasil/Uruguay y, principalmente, subrayar la hermandad existente entre los países fronterizos;
- Documental *La línea imaginaria* de Gonzalo Rodríguez y Nacho Seimanas (exhibir el documental con el objeto de no sólo vislumbrar una parte de la cultura fronteriza, sino también percibir cómo se da la convivencia e integración entre brasileños y uruguayos a partir de las tres principales fiestas de Aceguá (La “farroupilha”; La fiesta de presentación; El Raid);
- Anuncio de la 2ª. fecha del campeonato de “El Chasque” - 2011 y relacionarlo con El Raid;
- *Producción final* sobre la frontera a partir de los distintos subtemas abarcados a lo largo del proyecto;
- Exposición oral de los trabajos finales sobre la frontera (comparar los trabajos correspondientes a la actividad diagnóstica con los trabajos desarrollados tras la aplicación de la propuesta didáctica).

ENSINAR A LÍNGUA E FORMAR PROFESSORES: DESAFIOS DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS/ESPANHOL

Elena Ortiz Preuss (UFG)

Cleidimar Aparecida Mendonça e Silva (UFG)

Resumo

Este texto discute a questão do conhecimento linguístico e metalinguístico na licenciatura em Letras/Espanhol da Universidade Federal de Goiás (UFG). Ao final do curso, graduandos avaliam sua proficiência linguística na língua-alvo e afirmam que faltou domínio gramatical e lexical para adquiri-la satisfatoriamente. Nesse contexto, entendemos que o nível interlinguístico dos alunos agrava-se face ao contato entre nossas línguas próximas (português brasileiro e espanhol). Como forma de intervenção pedagógica, sugere-se o trabalho com foco na forma, num ensino de base comunicativa, tendo em vista evidências de pesquisas que apontam vantagens desse tipo de instrução na aprendizagem de língua estrangeira, inclusive para brasileiros aprendendo espanhol.

Introdução

A aprendizagem de línguas estrangeiras (LEs) é um complexo processo que envolve o desenvolvimento de diferentes habilidades e competências linguísticas e provoca mudanças muito significativas na forma de atuar do aprendiz. Por outro lado, a formação de professores de LEs requer, além de conhecimento linguístico, conhecimentos metalinguísticos e metodológicos. Um dos grandes problemas que vemos é que a maioria dos cursos de Letras enfrenta o desafio de ensinar uma LE e oferecer a formação didático-pedagógica necessária para que seus egressos possam atuar no ensino dessa língua nas escolas num espaço de tempo bastante exíguo: em média quatro anos.

Este texto, portanto, visa a refletir sobre essa realidade envolvendo a formação inicial de professores de espanhol, a partir de peculiaridades e desafios do curso de Letras/Espanhol da Universidade Federal de Goiás (UFG), em Goiânia, localizada na região Centro-Oeste do Brasil. O curso começou em 1994, com habilitação dupla em português e espanhol e duração de cinco anos. Em 2004, passou a oferecer a licenciatura simples na língua estrangeira, em quatro anos. Quanto ao público atendido, encontram-se, majoritariamente, alunos brasileiros oriundos de escolas públicas de Goiânia e região metropolitana. Até o ano de 2011, eram oferecidas as seguintes habilitações: licenciatura em Espanhol, com uma média de 60 alunos; licenciaturas em Francês,

**Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino
e Formação de Professores de Espanhol**

Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará

Ano I – Edição Nº 02 – Vol. I – Nov./ 2013 Maio/2014.

ISSN 2318-0099

Inglês e Português; bacharelados em Linguística e Literatura. A matriz curricular⁴³ previa a distribuição de disciplinas em três núcleos: um Núcleo Comum (NC), compreendendo disciplinas obrigatórias aos alunos das diferentes habilitações oferecidas; um Núcleo Específico (NE), compreendendo disciplinas obrigatórias e optativas de cada habilitação; e um Núcleo Livre (NL), compreendendo disciplinas oferecidas no âmbito de toda a Universidade e de livre escolha do estudante. Cabe ressaltar que este deveria cursar 512 horas de disciplinas do NC, 1.680 horas de disciplinas do NE (incluídas 400 horas de estágio curricular supervisionado), e 256 horas de disciplinas do NL. Além disso, o discente tinha de cumprir 400 horas de Prática como Componente Curricular (PCC) e 200 horas de Atividades Complementares (AC).

Conforme o exposto, das 3.048 horas totais do curso, somente 1.680 horas se dariam na língua estrangeira, porque as disciplinas de NC eram em português, e não havia garantias de que os alunos teriam contato com a língua-alvo no NL, na PCC⁴⁴ e nas AC. Além disso, os estudantes ingressavam no curso de Letras sem saber que LE escolheriam para a sua formação; essa escolha era feita somente após finalizarem o quarto semestre. Em vista disso, não raras vezes, havia, nas turmas de iniciantes, alunos matriculados em espanhol, por exemplo, que não sabiam se era esse o idioma que escolheriam, ou aqueles que já haviam decidido estudar outra língua, mas tinham de concluir o semestre. Esse contexto, que poderia perdurar pelos quatro primeiros semestres do curso, era bastante negativo para o bom desenvolvimento do trabalho em sala de aula, pois os objetivos de aprender espanhol e aprender como ensinar essa língua muitas vezes não eram comuns entre todos os discentes de um mesmo grupo; uma realidade que reclamava mudanças.

Nesse cenário, além da problemática da escolha da língua de formação ser definitivamente feita somente após a conclusão do quarto semestre de graduação, Silva (2011), ao realizar um estudo para a sua tese de doutorado, também detectou que a maioria dos concluintes do curso de Letras/Espanhol da UFG apresentava um estágio

⁴³ O Projeto Pedagógico do Curso de Letras da UFG pode ser visualizado no site: <<http://www.letras.ufg.br/>>.

⁴⁴ Em nossa Faculdade, para a realização da PCC, o discente tem a liberdade de escolher projetos com temáticas diversas e pode escrever o relatório final em português.

interlinguístico sistemático⁴⁵, segundo a proposta de Brown (1994). Esse autor prevê a existência de quatro estágios de interlíngua (IL), que podem ser detectados a partir dos erros cometidos pelos aprendizes de uma nova língua:

- o estágio de erros aleatórios, no qual as regras da língua-alvo ainda não estão claras para o aprendiz;
- o estágio emergente, no qual o aprendiz começa a ter uma produção um pouco mais consistente, com maior discernimento do sistema estudado, mas não consegue corrigir seus erros;
- o estágio sistemático, no qual as regras internalizadas pelo aprendiz ainda não estão bem formadas, mas este já é capaz de corrigir seus erros e tem uma produção mais consistente;
- o estágio de estabilização, no qual se registra a ocorrência de poucos erros (autocorreção), fluência e negociação de sentidos discursivos.

Ao longo das próximas seções, vamos tratar dessa problemática do nível de domínio linguístico considerado insatisfatório, evidenciada por alunos concluintes do curso, fato que compromete tanto a própria aprendizagem quanto o futuro exercício da docência. Refletiremos também sobre as considerações de Silva (*op.cit.*) quanto ao nível de proficiência dos alunos, discutindo formas de intervenção pedagógica, com foco na forma, que possam contribuir para um melhor domínio linguístico, apresentando evidências de pesquisas que apontam vantagens desse tipo de instrução para aprendizes brasileiros de espanhol, inclusive numa perspectiva comunicativa de ensino. Nas considerações finais, apresentaremos as modificações já feitas na matriz curricular do referido curso visando ao melhor desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa discente, bem como do nível de reflexão sobre o ensino do espanhol e sua proximidade com o português brasileiro.

⁴⁵ Em sua tese, Silva (2011) analisa a interlíngua (IL) dos participantes de sua pesquisa a partir das complexas relações entre língua-sujeito-identidade. Assim, a IL é tratada como fruto do contato-confronto entre línguas próximas (o espanhol e o português brasileiro) via metáfora de um pêndulo. Essa figura indica os constantes movimentos identitários do sujeito-aprendiz, que ora se aproxima do espanhol por sua semelhança (mesmidade), ora dele se distancia pela diferença (outridade). Nesse sentido, o nível interlinguístico dos discentes é visto como consequência da oscilação pendular das identidades, isto é, como indicador de movimentos de aproximação e de afastamento em relação à língua-alvo. Como esse não é o foco aqui, sugerimos a leitura da referida tese.

A questão da interlíngua na formação inicial em Letras/Espanhol

O termo interlíngua tem sido uma tônica constante nas pesquisas em Linguística Aplicada desde que Corder (1978) denominou de dialeto idiossincrásico a língua dos aprendizes, cujas produções eram diferentes, por suas peculiaridades, tanto da língua materna (LM) quanto da língua-alvo. Contudo, foi Selinker (1972) quem oficializou e disseminou o termo no campo aplicado ao propor que a IL é um sistema estruturado passível de ser observado e analisado. No âmbito hispânico, Fernández se destaca por sua pesquisa utilizando a produção escrita de estudantes de espanhol de quatro grupos diferentes de línguas maternas: alemão, japonês, árabe e francês. Na perspectiva da análise de erros, a estudiosa espanhola considera que a IL é um sistema linguístico dinâmico, complexo e que apresenta suas regras próprias, segundo o contexto de aprendizagem e o perfil dos aprendizes, já que:

[c]omo toda lengua, la IL es también sistemática y se puede detectar en ella un conjunto coherente de reglas de carácter lingüístico y sociolingüístico que, en parte, coinciden con las de la lengua meta y en parte no. Las investigaciones en IL demuestran que, en cada estadio, las producciones de los aprendices obedecen a unos mecanismos e hipótesis sistemáticas (por ejemplo, en un primer estadio son constantes los mecanismos que llevan a la omisión de marcas morfológicas redundantes o a la hipergeneralización de paradigmas). Con todo, esa sistematicidad es variable, tanto porque las hipótesis se van reestructurando progresivamente, para dar paso a otra etapa –variabilidad sistemática–, en la línea de Labov, como por las fluctuaciones propias de cada etapa –variación libre [...]. (FERNÁNDEZ, 1997, p. 20).

Nos estudos sobre o espanhol no Brasil, é cada vez maior o interesse pelas pesquisas que tratam a questão da interlíngua como indicativa das várias etapas no processo de aprendizagem desse idioma. E, por isso, Villalba chama a atenção para o fato de que a IL do aprendiz brasileiro de espanhol precisa ser analisada com o mesmo rigor e sistematicidade com que são tratadas outras interlínguas advindas do contato entre línguas diferentes, ou seja, como um sistema estruturado, posto que:

[quanto à] aquisição de espanhol por falantes adultos brasileiros, é possível deduzir que sua IL, enquanto aproximação paulatina e sistemática a uma L2, não difere de outras ILs envolvendo aprendizes de outros idiomas, marcadas pela ocorrência de transferência e

fossilização. [...] o que torna a IL do aluno brasileiro interessante e que a distingue de outras ILs é a forma como se desenvolve ao longo de um continuum. [...] se esperaria a existência de três níveis (básico, intermediário, avançado) [...]. Comparando-se o produto do aprendiz intermediário e o do avançado, a quantidade de progresso parece reduzir-se de modo significativo de um nível para o outro, o que não acontece quando se confronta o resultado do aluno básico com o do intermediário. (VILLALBA, 2002, p. 33-34).

A partir da pesquisa pioneira de González (1994), vemos o conceito de IL ser totalmente redimensionado. Essa autora investiga os problemas decorrentes do uso de estruturas com pronomes átonos (amplamente usados em espanhol e pouco usados no português brasileiro) e tônicos (amplamente usados no português e pouco usados em espanhol) nas produções de brasileiros universitários adultos. Esse trabalho mudou a visão sobre a produção linguística discente em espanhol⁴⁶, tratada anteriormente sob a perspectiva da análise contrastiva tradicional, ou seja, atribuindo os erros dos alunos na LE unicamente às transferências negativas efetuadas a partir do sistema linguístico da LM.

Outro aspecto a se considerar é que, como mostra Martínez (1999, p. 8), nem sempre é possível prever e evitar os erros, pois

diferentes investigaciones sobre la validez predictiva del análisis contrastivo demostraron, entre otras particularidades, que allí donde no debía producirse un error, por la similitud entre la L1 y la L2, los aprendices de L2 se equivocaban y, por el contrario, estructuras diferentes entre ambas lenguas eran asimiladas sin ninguna dificultad.

Cruz (2001) é também referência nos estudos sobre o tema, pois realizou uma pesquisa que se destaca pelo caráter criterioso da análise dos estágios orais de IL de uma turma de Letras/Espanhol. Ao acompanhar de forma longitudinal o processo de desenvolvimento da IL dos discentes, a autora apresenta quatro estágios, que vão do nível 1 (de maior instabilidade linguística) ao nível 4 (de maior estabilidade), classificados quanto aos seguintes aspectos: plano fonético, instabilidade pronominal, as conjunções, as

⁴⁶ De acordo com a tese formulada pela autora: “[...] a língua materna – e mais ainda, a experiência da aquisição da língua materna – exerce uma influência na aquisição de certas áreas da gramática de uma dada língua e que essa influência se localiza no plano cognitivo, afetando o processamento, a seleção e a captação dos dados recebidos no input”. (GONZÁLEZ, 1994, p. 4).

preposições, os verbos e as estratégias comunicativas (usos pragmáticos da língua). Nesse estudo, a IL é assim definida pela pesquisadora (CRUZ, 2001, p. 47):

competência linguístico-comunicativa que o aprendiz de LE manifesta em sua produção, marcada pela variabilidade num percurso com avanços, regressões, instabilidades e possíveis fossilizações até o estágio final. Além das transferências linguísticas, ocorre a criação das regras próprias a esse sistema.

A autora concluiu que nenhum de seus sete informantes alcançou, ao final da licenciatura, o quarto estágio interlinguístico proposto por Brown (1994), ou seja, o de estabilização. Contudo, essa pesquisadora mostra, a partir dos dados coletados ao final do curso, que alguns deles se encontravam em um período de transição da terceira para a quarta etapa.

Na pesquisa de Silva (2011), com relação às instabilidades linguísticas que predominavam nas produções em espanhol de futuros professores em formação inicial na UFG, foram registradas muitas transferências, mas que não eram vistas como hábitos da LM transferidos automaticamente para a LE, como se considerava na teoria contrastiva tradicional; ao contrário, eram compreendidas nos termos de González (1998, p. 4) que, ao realizar uma reinterpretação desse fenômeno, passa a tratá-lo como “um elemento cognitivo que intermedeia o contato com a língua-alvo e produz efeitos variados na interlíngua, um dos quais, somente, pode chegar a ser o de uma interlíngua calcada na L1”. Dessa forma, de maneira ilustrativa, apresentamos algumas amostras da interlíngua dos participantes. Todos os exemplos, oriundos de gravações orais em áudio, referem-se ao último semestre da graduação e foram obtidos por meio de entrevistas individuais (EI), entrevista coletiva (EC) e na sessão reflexiva (SR) que marcou o encerramento das atividades acadêmicas.

Os problemas linguísticos mais frequentes, apresentados pelos alunos concluintes de Letras/Espanhol, foram os seguintes: uso do verbo *tener* por *haber* (“*Aunque tenha tenido una profesora chilena por mucho tiempo...*”); uso não ditongado de verbo irregular no gerúndio (“*Pero cuando estamos [...] impartindo clases de español*”); flexão do infinitivo (“*Creio que si cambiáramos totalmente e intentáramos hablar el español como, no sé, un argentino, me parece un poco falso*”); léxico em português (“*Me siento a gusto, no siento más las piernas trêmulas cuando hablo español*”); posição inadequada do pronome átono (“*Sobre se sentir o no a gusto hablando español, [...] a*

Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino e Formação de Professores de Espanhol

Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará

Ano I – Edição Nº 02 – Vol. I – Nov./ 2013 Maio/2014.

ISSN 2318-0099

veces me siento más a gusto, a veces no”); ausência da preposição “a” na construção com verbo transitivo indireto (“*Pregunta (?) los estagiários*”); termo cunhado⁴⁷ na língua-alvo (“*Principalmente cuando tenemos que utilizar frases hechas, por ejemplo, en una evaluación oral*”); uso de forma verbal na 2ª pessoa em lugar de forma verbal na 3ª (“*Creo que eres imposible una persona perder todos sus rasgos [identitarios]*”).

Dessa forma, os graduandos se encontravam, da mesma maneira que os universitários da pesquisa de Cruz (2001, p. 204), não “plenamente preparados ao término do curso, [pois] não conseguem atingir o estágio de estabilização de suas ILs e devem investir mais para conseguir alcançar o objetivo proposto [...]”. Como mostramos na próxima seção, os participantes reconhecem que durante os quatro anos de duração do curso não conseguiram se formar plenamente como falantes-usuários (obtendo conhecimento linguístico) e profissionais do idioma (obtendo conhecimento metalinguístico para ensinar). Essa constatação é grave, uma vez que a atuação profissional do professor de espanhol requer o domínio dessa língua e a capacidade/habilidade para ensiná-la em diferentes contextos. Reconhecer a melhor abordagem de ensino para um grupo de alunos não é uma tarefa simples, mas pode tornar-se ainda mais difícil quando o profissional não tem uma boa competência linguística ou não desenvolveu adequadamente a sua habilidade didática, a qual inclui o conhecimento metalinguístico. Nossa experiência nos mostra que, quando isso acontece, a tendência é de que o professor use o livro didático⁴⁸ como um escudo, seguindo-o, exclusivamente, e deixando de atuar com autonomia profissional.

Sentimento dos alunos com relação ao seu domínio linguístico e metalinguístico em espanhol e algumas reflexões em torno da proximidade linguística português-espanhol

Silva (2011) perguntou aos concluintes de Letras/Espanhol se consideravam que haviam desenvolvido, ao término do curso, uma identidade linguística em espanhol que implicasse o conhecimento do idioma para a comunicação e para o exercício da docência e,

⁴⁷ Trata-se de uma estratégia de comunicação na qual o aluno cria um termo inexistente na língua-alvo para nela se expressar.

⁴⁸ Devido ao escopo deste texto não vamos aprofundar essa problemática, mas queremos ressaltar que há certo consenso de que a adoção do livro didático deve ser feita com critérios e com uma visão crítica, ou seja, o professor não pode estar totalmente dependente do manual para ensinar a língua.

em caso negativo, o que havia faltado. Nos excertos⁴⁹ a seguir, os graduandos afirmam que não adquiriram satisfatoriamente conhecimento linguístico e metalinguístico e, como justificativa, argumentam que faltou domínio da gramática e do léxico na língua-alvo.

A1⁵⁰: *Creo que [falta] adquirir más experiencia con la lengua, aprender más la gramática porque es fundamental, yo pude percibir eso más ahora en el final del año, terminando el curso que **no hay como hablar bien si no tenemos vocabulario suficiente, si no conocemos las estructuras** [...]* (EI, grifo nosso).

A2: [...] *Tengo dificultad en hablar, **falta de vocabulario** también, creo que principalmente de vocabulario, **de la forma correcta de conjugar los verbos, utilizar de la forma correcta los pronombres** que siempre tengo dificultad, cambio algunas cosas.* (SR, grifo nosso).

A3: *No me siento a gusto para hablar en español [...]. En las clases me sentí muy mal, creo que el nerviosismo es más a causa de eso, no tengo seguridad para hablar en español, **tengo miedo de conjugar los verbos porque no tengo seguridad.*** (SR, grifo nosso).

A4: [...] *No basta tratar, estudiar solo la cultura, **hay que estudiar la gramática también y otras competencias** también, pero por qué no añadir a todo eso tratando de cultura, **por qué no traer un texto que trate de cultura y trabajar gramática en ese texto, trabajar una producción escrita con este tema.*** (EC, grifo nosso).

Em face do exposto, entendemos que um dos grandes desafios dos cursos de Letras está na dupla tarefa de propiciar ao aluno uma formação linguístico-metodológica sólida que o habilite a aprender e refletir bem sobre a língua estrangeira para que possa, com proficiência, ensiná-la depois. No curso de Letras/Espanhol da UFG, os programas das disciplinas de Língua sempre procuraram contemplar um trabalho com a forma e as funções linguísticas, bem como com a dimensão pedagógica e sociocultural que esse trabalho implica. Contudo, provavelmente, a abordagem gramático-lexical da língua privilegiasse um enfoque mais implícito, com ênfase em situações de uso comunicativo. Como veremos posteriormente, estudos com foco na forma têm demonstrado que o ensino implícito é importante para a aprendizagem, mas intervenções pedagógicas mais

⁴⁹ Em seu trabalho, Silva (2011) analisa esses excertos a partir das crenças manifestadas pelos alunos-participantes quanto à concepção de língua que possuem.

⁵⁰ Trata-se da abreviação da forma de identificação dos participantes como Aluno 1, Aluno 2 etc.

explícitas propiciam vantagens ao processo que se dá em salas de aula de L2/LE⁵¹, pois direcionam a atenção do aprendiz para itens-alvo presentes no *input*. O excerto com a opinião de A4 acima pode ser uma evidência que corrobora essa importância do ensino explícito. Esse aprendiz parece ver o seu processo de aprendizagem das diferentes habilidades e competências de forma fragmentada, ora aprendendo gramática, ora aprendendo cultura. Em outras palavras, como o eixo das atividades era temático (nesse caso, entendido como cultura), o aluno sozinho não percebeu que elementos gramaticais estavam presentes no *input* recebido, não reconhecendo que língua e cultura são dois construtos indissociáveis.

É preciso considerar, também, que, no caso do espanhol em nosso país, há o agravante de estarmos ensinando uma língua tipologicamente próxima ao português brasileiro, exigindo mais atenção dos aprendizes para evitar interferências entre as línguas, fato que requer de nós, professores, um trabalho ainda mais especial. De acordo com Villalba (2002, p. 5), a questão central no estudo do espanhol por brasileiros está no problema da semelhança/falsa semelhança, algo que leva a autora a afirmar que a facilidade do espanhol é uma falácia, argumentando que: “[o] problema para o falante de português, especialmente o do Brasil, parece residir, portanto, na dificuldade em discernir os pontos coincidentes daqueles que só parecem coincidir”. Um exemplo que nos parece relevante é o caso dos pronomes retos que as duas línguas contemplam, mas cujas regras de uso são completamente diferentes, com implicações importantes para o conhecimento linguístico e enunciativo-discursivo em espanhol. Nesse contexto, Celada (2002, p. 186, grifos do autor) formula a hipótese do estranho familiar no estudo formal do espanhol por brasileiros, ou seja, “[...] será justamente ‘de onde não se esperava’, da mais absoluta ‘proximidade’ (dessa língua parecida), que provirá uma alteridade que surpreende pela procedência”. Nessa perspectiva, o aprendiz se vê constantemente desafiado a encontrar o que Kulikowski e González (1999, p. 15, grifos dos autores) chamam de *la justa medida de una cercanía*, esclarecendo que:

[p]or detrás de lo que parece “igual” o “casi igual” existen en el español y en el portugués maneras diferentes de organización que no son sólo sintácticas, morfológicas o semánticas, sino que nos colocan en lugares diferentes para enunciar y significar y nos llevan a adoptar diferentes estrategias discursivas.

⁵¹ Neste texto não se faz distinção entre os termos língua estrangeira (LE) e segunda língua (L2).

Contudo, essa “justa medida”, como vimos nos dados mostrados anteriormente, não está sendo plenamente alcançada ao longo da graduação em Letras/Espanhol e a consequência imediata é uma produção interlinguística que incomoda a nós professores, bem como aos discentes, como nos comenta a participante A5: “*Creo que falta aún para que yo tenga una voz identitaria. Estoy confundiendo mucho portugués con español. A veces me siento a gusto [para] hablar en español, pero en algunos momentos no*”.

Dessa maneira, propiciar conhecimento linguístico e metalinguístico num tempo exíguo e num contexto de língua próximas é um desafio que precisa ser constantemente enfrentado, especialmente na formação inicial do futuro professor de espanhol. Uma possibilidade que vem ganhando espaço nesse cenário é o trabalho com foco na forma, uma ação pedagógica que advém, inclusive, de contribuições da psicolinguística e que leva em consideração as limitações cognitivas dos aprendizes para focalizar a atenção em diferentes itens linguísticos, como veremos a seguir.

Intervenção pedagógica com foco na forma

O contexto de ensino de línguas passou por diferentes transformações desde o surgimento da abordagem comunicativa (AC). Inicialmente, a AC foi entendida como uma metodologia baseada exclusivamente em práticas interativas que visavam ao desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz, rechaçando o estudo formal de estruturas da língua-alvo. Posteriormente, percebeu-se que essa competência abrangia, dentro de uma de suas subcompetências, o conhecimento gramatical da LE, ou seja, que a reflexão sobre os aspectos formais não deveria ser excluída dos contextos de ensino de línguas.

Entretanto, a abordagem dos aspectos formais da língua no contexto de ensino é, ainda, um tema controverso no âmbito teórico de ensino-aprendizagem de LE, dado que o ensino com o foco na forma e o ensino com o foco no significado, muitas vezes, são entendidos como opostos e excludentes. Essa má compreensão encontra justificativa em estudos sobre o tema. De fato, Long (1991) propôs o termo foco na forma (*Focus ON Form*) em oposição ao foco nas formas (*Focus on FormS*) que era praticado no

ensino tradicional de línguas e cuja ênfase incidia no domínio das estruturas linguísticas. Por outro lado, a diferença entre o foco na forma e o foco no significado (*Focus on meaning*) é que este se baseava na hipótese do *input* compreensível, de Krashen (1981, *apud* DOUGHTY; WILLIAMS, 1998), segundo a qual o aprendizado de línguas dependia exclusivamente da exposição do aprendiz à língua-alvo. Note-se que, cronologicamente, o foco no significado aparece como um movimento antagônico ao foco nas formas (tradicional) e não ao foco na forma proposto por Long.

A esse respeito, Long e Robinson (1998) explicam que enquanto o foco nas formas se refere ao estudo de estruturas linguísticas, *per se*, ou seja, independentemente de um contexto real de uso linguístico, o foco na forma se refere à focalização da atenção do aprendiz nos itens linguísticos que ele demonstre não haver compreendido em um evento pedagógico essencialmente comunicativo. Em outras palavras, o foco na forma, proposto por Long (*op.cit.*), depende da demonstração de falta de compreensão por parte do aprendiz, constituindo-se, assim, como uma abordagem reativa. Entretanto, outros pesquisadores reviram essa proposta, ampliando-a e prevendo, também, condutas proativas por parte do professor (ELLIS, 1998; SPADA, 1997). Nessa nova perspectiva, denominada instrução focada na forma (*Form-focused instruction*), o professor pode, previamente, focalizar a atenção em determinada forma linguística que aparecerá em um evento comunicativo do qual o aprendiz participará, sem depender, exclusivamente, da sinalização de incompreensão do aluno. Em vista disso, entendemos que foco na forma e instrução focada na forma não são abordagens opostas ou excludentes, pois ambas pressupõem o direcionamento da atenção à estrutura linguística sempre dentro de um contexto de uso linguístico.

O papel da atenção no processo de aprendizagem de línguas tem sido evidenciado em várias pesquisas, em virtude de que, para muitos estudiosos, a aquisição de L2 depende do que é percebido no *input* e que será processado e guardado na memória. Para os defensores da hipótese do *noticing* (*Noticing Hypothesis*), a aquisição depende do grau de atenção do aprendiz ao *input* da língua-alvo, porque somente o que os aprendizes conscientemente notam no *input* fica armazenado (SCHMIDT, 1990, 1994, 2001; ROBINSON, 2001).

Entretanto, conforme alguns pesquisadores, os recursos atencionais⁵² são limitados, o que dificulta a percepção do *input* de forma global. VanPatten (1996, 2002), por exemplo, afirma que os aprendizes, principalmente no início da aquisição, têm dificuldade de prestar atenção, simultaneamente, à forma e ao significado do *input*, e priorizam a compreensão do significado. Em vista disso, o pesquisador ressalta a importância de mecanismos de direcionamento da atenção⁵³ no processo de aquisição de L2.

Skehan (1996, 1998), ao tratar do desenvolvimento da fala em LE, afirma que deve abranger fluência, precisão e complexidade gramatical, e ressalta que a expressão oral é uma atividade que envolve processos cognitivos dependentes dos recursos atencionais, os quais são limitados. Em vista disso, fluência, precisão e complexidade gramatical competem pelo foco de atenção, ou seja, ao priorizar-se a fluência, por exemplo, a precisão e a complexidade gramatical podem ser prejudicadas. De acordo com Fortkamp (2008, p. 229), para melhorar a *performance* na produção oral em L2 é preciso otimizar a atenção do aprendiz, pois “ser fluente, gramaticalmente preciso e gramaticalmente complexo é um grande desafio para os falantes de L2”.

Considerando o exposto até aqui, ressalta-se a importância da instrução com foco na forma no processo de aquisição de línguas próximas, principalmente, porque permite direcionar e/ou chamar a atenção do aprendiz para determinada estrutura linguística presente no *input*, facilitando, assim, a sua compreensão sobre o uso desse item. Nesse sentido, é compatível com o ensino de base comunicativa, uma vez que o foco na forma deve ser feito em eventos pedagógicos que contemplem a língua em situações de uso.

Cabe salientar, ainda, que o foco na forma pode concretizar-se de diferentes formas. Ellis (1998) apresenta as seguintes macro-opções: (a) *input* estruturado; (b) prática estrutural; (c) *feedback* negativo; e (d) instrução explícita. Posteriormente, Ellis (2005) apresentou um panorama mais amplo de tipos de instrução com foco na forma, como segue:

⁵² Usou-se o termo recursos atencionais como forma de abranger diferentes mecanismos cognitivos relacionados com o direcionamento e controle da atenção, tais como: memória de trabalho, consciência em nível de percepção e outros componentes das funções executivas.

⁵³ VanPatten (*op.cit.*) propõe um tipo de instrução conhecido como instrução de processamento (*processing instruction*), o qual visa a despertar a atenção do aprendiz para uma determinada estrutura linguística.

- a) **instrução explícita** – requer a focalização da atenção numa determinada estrutura para a sua compreensão; pode ocorrer de forma indutiva ou dedutiva;
- b) **instrução implícita** – requer que, de forma não consciente, os aprendizes infiram o uso de determinada estrutura; pode ocorrer através de input (não) realçado;
- c) **input estruturado** – requer o direcionamento da atenção ao *input* apresentado para induzir ao *noticing*;
- d) **produção prática** – requer oportunidades de uso da forma-alvo; pode ocorrer através de produções controladas e funcionais;
- e) **feedback corretivo** – requer algum tipo de resposta à produção do aprendiz; pode ocorrer de forma implícita (reformulações, por exemplo) ou explícita (correção explícita, por exemplo).

Ainda não há evidências suficientes para saber qual é o tipo mais eficiente para o sucesso da aprendizagem, mas acreditamos ser possível e adequada a combinação de diferentes tipos, conforme as características do contexto de ensino. A esse respeito, em duas pesquisas realizadas num contexto de aprendizagem de espanhol por brasileiros, foram identificadas vantagens da instrução formal num curso de formação inicial de professores de espanhol (ORTIZ PREUSS, 2006, e ORTIZ PREUSS; FINGER, 2009). Ortiz Preuss (2006) apresentou um estudo que visou a verificar os efeitos da instrução sobre o *se* operador aspectual como delimitador em espanhol⁵⁴ entre alunos de um curso de Letras. Os participantes estavam divididos em dois grupos – experimental e de controle – e subdivididos em dois níveis de proficiência – básico e intermediário. Ou seja, havia quatro grupos no total, os quais realizaram pré e pós-testes com tarefas de compreensão, que requeriam justificativa de resposta, e de produção.

Os alunos do grupo experimental, após a realização do pré-teste, foram submetidos à instrução formal que combinou instrução explícita, prática da estrutura e *feedback* negativo. Verificou-se que nas tarefas de compreensão houve aumento nos

⁵⁴ Em virtude do escopo deste texto, não faremos uma exposição detalhada sobre a teoria defendida por Fernández Lagunilla; Miguel (2000) e Miguel (2000). Ressaltamos, porém, que o uso do *se* delimitador é opcional, mas a sua presença só pode ocorrer em contextos frasais específicos. A escolha desse conteúdo na pesquisa deve-se à diferença estrutural entre as duas línguas envolvidas: português (LM dos aprendizes) e espanhol (língua-alvo). Sugere-se a leitura da dissertação, na qual constam detalhes da teoria do *se* delimitador e como a mesma foi abordada em sala de aula.

índices de reconhecimento do *se* como delimitador, porém não foi significativo estatisticamente. Além disso, não houve correspondência entre os percentuais de respostas adequadas e os de justificativas adequadas, o que evidencia diferenças entre conhecimento linguístico, observado nas respostas às tarefas de compreensão, e o conhecimento metalinguístico (capacidade de explicar determinado uso linguístico), avaliado nas justificativas. Em outras palavras, os aprendizes demonstraram ter mais dificuldade para explicar o porquê de suas respostas do que de compreender os contextos de uso do *se*⁵⁵. Por outro lado, a pesquisadora constatou efeitos positivos da instrução nas tarefas de produção do grupo experimental, pois houve aumento no número de produções adequadas com o uso do pronome. Ressalte-se que esses resultados apresentaram relevância estatística e que tal constatação é de extrema importância, pois mostra que, embora o não uso da estrutura-alvo pudesse gerar produções adequadas, porque o *se* delimitador é opcional, os aprendizes optaram por produzir mais frases com o pronome.

Ortiz Preuss e Finger (2009) apresentam um estudo que pretendia verificar se os efeitos da instrução, identificados na pesquisa anteriormente exposta, foram duradouros. Transcorridos vinte e quatro meses da realização do primeiro teste, os alunos do grupo experimental realizaram uma nova etapa de testes. As pesquisadoras constataram que efeitos da instrução puderam ser identificados a longo prazo, principalmente nas tarefas de produção, como no primeiro estudo. Essas constatações podem ser tomadas como evidência da importância da instrução formal, especialmente no caso de aprendizes brasileiros de espanhol que, além das dificuldades cognitivas decorrentes da capacidade limitada de atenção, comuns a qualquer aprendiz de LE, enfrentam, ainda, as armadilhas que a proximidade linguística entre português e espanhol acarretam.

Conforme dito anteriormente, o trabalho com foco na forma deve estar associado ao uso da língua e à comunicação; portanto, um possível caminho talvez seja apoiar-se no uso de gêneros textuais. É o que propõe Villalba para o ensino de espanhol a brasileiros, considerando a proximidade linguística com o português:

⁵⁵ Cabe ressaltar que, de acordo com a hipótese do *noticing* mencionada anteriormente, basta o aprendiz notar o uso de uma estrutura para que a aprendizagem aconteça. A capacidade de verbalizar não é condição necessária para isso. Nesse estudo as justificativas foram solicitadas para verificar o grau de compreensão dos aprendizes.

[a] revisão da abordagem metodológica e a característica linguística do português e do espanhol como línguas muito próximas levam a um novo olhar sobre as noções de conhecimento declarativo e procedimental para usá-las numa abordagem comunicativa mais ampla, lidando com diferentes tipos de textos que permitam focar a forma linguística a partir da discussão e apropriação do sentido (VILLALBA, 2009, p. 99).

A autora também ressalta que não se pretende utilizar os gêneros textuais com o intuito de que sirvam como (pre)texto para trabalhar as formas linguísticas de maneira isolada, mas buscando a percepção de como essas formas produzem efeitos de sentido variados. Nessa perspectiva, acreditamos que o ensino de línguas a partir de gêneros textuais possibilita desenvolver o ensino com foco na forma sempre em situações comunicativas significativas para o aprendiz.

Considerações Finais

Este texto foi escrito com o propósito de discutir alguns desafios na formação inicial de professores de espanhol no curso de Letras da UFG. Apontamos como problemáticas: a escolha da língua de formação ser definitivamente feita somente após o quarto semestre de graduação e o nível de domínio linguístico considerado insatisfatório, inclusive, por alunos concluintes do curso, fato que compromete tanto a própria aprendizagem quanto o futuro exercício da docência.

Conforme mencionado anteriormente, o fato de a estrutura curricular do curso de Letras da UFG prever a escolha da língua estrangeira somente após transcorrida a metade do curso parece ser um ponto negativo para a formação do licenciado. Em vista disso, houve uma reconfiguração e a partir de 2012 a Faculdade de Letras passou a oferecer vários cursos, dentre eles o de Letras/Espanhol (denominado Curso de Licenciatura em Letras: Espanhol) e o ingressante deve fazer a sua escolha ao inscrever-se para o vestibular. Nessa nova configuração, a matriz continua dividida em 3 núcleos de disciplinas, mas houve uma modificação na carga horária, dando-se ênfase para as disciplinas específicas do curso, ou seja, o aluno de Letras/Espanhol terá um maior contato com o idioma ao longo do curso. Conforme a nova matriz, o aluno deverá cursar 384 horas de disciplinas do NC, 2.000 horas de disciplinas do NE (incluídas 400 horas de estágio curricular supervisionado); e 128 horas de disciplinas do NL. Manteve-se a obrigatoriedade de cumprimento de 400 horas de PCC e 200 horas de AC.

Com relação ao nível de domínio linguístico dos alunos, procuramos discutir essa problemática a partir da concepção de interlândia e dos efeitos da proximidade entre o português brasileiro e o espanhol no processo de ensino-aprendizagem. Considerando que a gramática e o léxico vinham sendo trabalhados numa perspectiva mais implícita nas disciplinas de língua espanhola, sugerimos a prática da intervenção pedagógica com foco na forma para potencializar um melhor domínio linguístico e metalinguístico dos aprendizes e futuros professores de espanhol. Isso se deve ao fato de que estudos têm mostrado que a instrução formal parece ser benéfica para a aprendizagem de LE. Nossa sugestão se fundamenta, especialmente, no argumento cognitivista de que os recursos atencionais são limitados e que o aprendiz pode não conseguir perceber sozinho toda a complexidade linguística presente no *input*. Além disso, os programas das disciplinas de Língua Espanhola na nova matriz do curso de Letras/Espanhol da UFG procuram contemplar os conhecimentos linguístico e metalinguístico no idioma estrangeiro, aliando-os a um trabalho com a diversidade dos gêneros textuais que vão da ordem do descrever ao argumentar. Também é proposta, principalmente a partir dos últimos períodos do curso, uma análise de aspectos linguísticos, enunciativos e discursivos da expressão oral e escrita do aprendiz brasileiro, com o propósito de que os futuros docentes possam refletir sobre a língua e sua dimensão pedagógica, sem perder de vista que estudam um idioma irmão do português brasileiro. Cabe ressaltar que o trabalho a partir de gêneros pode permitir, dentro de contextos comunicativos significativos, abordar o foco na forma tanto implicitamente (através de realce do *input*, por exemplo), quanto explicitamente (através de instrução explícita ou de *feedback* metalinguístico, por exemplo), o que dá mais liberdade ao professor para adequar sua prática às características de cada grupo.

No primeiro semestre de 2012, recebemos a primeira turma que fez a opção por cursar Letras/Espanhol no vestibular e já pudemos sentir uma melhora significativa. Colegas da área que trabalham com esse público ressaltaram o interesse e o engajamento do grupo. Portanto, temos o desafio de, pelos próximos quatro anos, avaliar se a mudança na matriz curricular, a opção pelo trabalho com os gêneros textuais e a reflexão linguístico-pedagógica do ensino de uma língua próxima ao português brasileiro surtirão efeitos positivos.

Referências

BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. 3. ed. New Jersey: Prentice Hall Inc., Englewood Cliffs, 1994.

CELADA, M. T. *O espanhol para o brasileiro*. Uma língua singularmente estrangeira. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. (Tese de doutorado), 2002.

CORDER, P. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press, 1978.

CRUZ, M. L. O. B. *Estágios de interlíngua: estudo longitudinal centrado na oralidade de sujeitos brasileiros aprendizes de espanhol*. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. (Tese de doutorado), 2001.

DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Ed.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1998.

ELLIS, R. *Instructed second language acquisition: a literature review*. Auckland: Ministry of Education, New Zealand, 2005. Disponível em: <<http://www.atriumlinguarum.org/contenido/instructed-second-language.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2012.

_____. Teaching and research: options in grammar teaching. *TESOL Quarterly*, v. 32, n. 1, 1998. p. 39-60.

FERNÁNDEZ, S. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 1997.

FERNÁNDEZ LAGUNILLA, M.; MIGUEL, E. de. La interfaz léxico-sintaxis: el clítico culminativo. In: MIGUEL, E. de; FERNÁNDEZ LAGUNILLA, M.; CARTONI, F. (Ed.). *Sobre el lenguaje: miradas plurales y singulares*. Madrid: Arrecife/UAM, 2000. p.141-159.

FORTKAMP, M. Produção oral e aquisição de L2: cognição e ensino. In: MATZENAUER, C. L. B.; MIRANDA, A. R. M.; FINGER, I.; AMARAL, L. I. C. do. (Org.). *Estudos da Linguagem: VII Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul*. Pelotas: Educat, 2008. p. 223-234.

GONZÁLEZ, N. T. M. *Cadê o pronome? O gato comeu: os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos*. Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. (Tese de doutorado), 1994.

_____. Pero ¿qué gramática es ésta? Los sujetos pronominales y los clíticos en la interlengua de brasileños adultos y aprendices de E/LE. In: *RILCE*. Revista de Filología Hispánica, n. 14.2. Pamplona: Universidad de Navarra, 1998. p. 243-263.

KULIKOWSKI, M. Z. M; GONZÁLEZ, N. T. M. Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. In: *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, n. IX. Brasília: Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, 1999. p. 11-19.

LONG, M. Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In: DE BOOT, K. *et al. Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins, 1991.

LONG, M.; ROBINSON, P. Focus on Form: Theory, research, and practice. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Ed.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1998. p. 15-41.

MARTÍNEZ, I. P. La Lingüística Contrastiva y el Análisis de Errores desde la perspectiva del español. In: MARTÍNEZ, I. P. *et al.* (Org.). *Lingüística Contrastiva y Análisis de Errores: español-portugués y español-chino*. Madrid: Edinumen, 1999. p. 7-17.

MIGUEL, E. de. El operador aspectual se. *Sociedad Española de Lingüística*, v. 30, n. 1. Madrid, 2000. p. 13-43.

ORTIZ PREUSS, E.; FINGER, I. Aquisição de Espanhol como Língua Estrangeira: os efeitos da instrução explícita a longo prazo. In: HORA, D. da. (Org.). *Anais do VI Congresso Internacional da ABRALIN*. [CD-ROM] João Pessoa: Idéia, 2009.

ORTIZ PREUSS, E. A interface entre os conhecimentos implícito e explícito: um estudo baseado no SE operador aspectual como delimitador em espanhol. In: FINGER, I.; MATZENAUER, C. L. B. (Comp.). *TEP (Textos em Psicolinguística)* [CD-ROM]. 1. ed. Pelotas: Educat, 2006.

ROBINSON, P. (Ed.). *Cognition and second language instruction*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2001.

SCHMIDT, R. Attention. In: ROBINSON, P. (Ed.). *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 3-32.

_____. Deconstructing consciousness in search of useful definitions for Applied Linguistics. In: Consciousness in second language learning. *AILA Review*, n. 11, 1994. p. 11-23.

_____. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, v. 11, 1990. p. 129-158.

SELINKER, L. Interlanguage. *IRAL*, n. 3, 1972. p. 209-31.

SKEHAN, P. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

_____. A Framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, v. 17, n. 1, 1996. p.38-62.

SPADA, N. Form-focused instruction and second language acquisition: a review of classroom and laboratory research. *Language Teaching*, v. 30, 1997. p. 37-87.

SILVA, C. A. M. *Me siento colgado, aún, en la barriga de la Lengua Materna: o contato-confronto com a identidade linguística do espanhol por parte de futuros professores*. Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras. (Tese de doutorado), 2011.

UFG. *Projeto Pedagógico do Curso de Letras*. Disponível em: <<http://www.lettras.ufg.br/sites/lettras/pages/2098>>. Acesso em: 30 jan. 2012.

VANPATTEN, B. Processing instruction: an update. *Language Learning*, v. 52, n. 4, 2002. p.755-803.

_____. *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1996.

VILLALBA, T. K. B. *Pepe vio que no tiene jeito, su mujer es así mismo*: as delicadas relações lexicais entre a L1 e a L2 na aquisição de espanhol por universitários brasileiros. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras. (Tese de doutorado), 2002.

_____. Uma pedra no sapato: o ensino da gramática no curso de espanhol para universitários brasileiros. *Em Aberto*, v. 22, n. 81, Brasília, ago./2009. p. 99-111.

DIVERSIDADE, TIPOLOGIAS E GÊNEROS: CONSIDERAÇÕES SOBRE O CURSO DE PORTUGUÊS-ESPAANHOL DA UFRRJ

Maristela da Silva Pinto (UFRRJ)

Viviane Conceição Antunes Lima (UFRRJ)

Resumo

Este trabalho é fruto da prática de duas professoras do curso de Licenciatura em Letras/Português-Espanhol da UFRRJ, que resgatam experiências de mais de 10 anos de trabalho nos Ensinos Fundamental e Médio, de escolas públicas e privadas. Reforçando a imprescindibilidade do diálogo entre a universidade e a escola, pretendemos: (i) referir-nos à estrutura do mencionado curso; (ii) conjecturar sobre a relevância da diversidade, das tipologias textuais, do tratamento dos gêneros e da formação cidadã em nossas atividades na graduação; (iii) mostrar brevemente algumas propostas desenvolvidas nas disciplinas de Língua Espanhola II e III.

Considerações preliminares: a inerência da diversidade no curso de Licenciatura em Letras/Português-Espanhol da UFRRJ

A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro foi inaugurada no início do século XX, mais precisamente no dia 10 de julho de 1912, e contava com o empenho acadêmico da Escola Superior de Agronomia e Medicina Veterinária (Seropédica – RJ). Em 1991, com a finalidade de atuar em Três Rios e Quatis, criou-se o curso de Engenharia de Alimentos. Anos depois, em 2006, o Programa de Expansão do Ensino Superior possibilitou a fundação do Instituto Multidisciplinar (*Campus* de Nova Iguaçu), o oferecimento do curso de Administração à distância (Consórcio CEDERJ) e a ampliação do *Campus* de Três Rios, em 2007.

É inegável a relevância de nossa universidade para a Baixada Fluminense, a Zona Oeste, o Vale do Paraíba, o Sul Fluminense e a parte da Região Serrana (UFRRJ, 2008, p. 6). Atentos às necessidades desse público e à sua contribuição ao crescimento do Estado do Rio de Janeiro, o Instituto Multidisciplinar, décima unidade administrativa acadêmica da UFRRJ, ofertou primeiramente cinco cursos de graduação: Matemática, História, Pedagogia, Ciências Econômicas e Turismo.

A partir de 2009, os cursos de Licenciatura em Letras (Português-Literaturas e Português-Espanhol), no período diurno, e o curso de Direito foram implantados. Hoje, no referido Instituto, contamos com um total de 11 cursos de graduação. O curso de

Licenciatura em Letras/Português-Espanhol (UFRRJ), cuja integralização da carga horária é de 8 semestres, conta com 40 disciplinas de natureza científico-cultural, além de atividades acadêmicas como Seminário educação e sociedade, NEPE⁵⁶ (I a IV), Estágio (I a IV), Monografia (I e II). Há 17 professores doutores e, aproximadamente, 164 alunos registrados desenvolvendo suas atividades acadêmicas nas instalações do Instituto Multidisciplinar. Vejamos, a seguir, sua matriz curricular.

1º período	2º período	3º período	4º período	5º período	6º período	7º período	8º período
Língua Portuguesa Padrão (60h)	Teoria e Prática do Texto (60h)	Prática e produção do texto científico (60h)	História interna e externa da Língua Portuguesa (60h)	Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa (60h)	Morfologia do Português (60h)	Sintaxe do Português (60h)	Semântica e Estilística do Português (60h)
Teoria da Literatura I (60h)	Teoria da Literatura II (60h)	Literatura Brasileira I (60h)	Literatura Brasileira II (60h)	Literatura Portuguesa I (60h)	Literatura Portuguesa II (60h)	Optativa em língua e literatura (60h)	Ensino de Língua Estrangeira I (60h)
Língua Espanhola I (60h)	Língua Espanhola II (60h)	Língua Espanhola III (60h)	Língua Espanhola IV (60h)	Língua Espanhola V (60h)	Língua Espanhola VI (60h)	Literatura Hispânica I (60h)	Literatura Hispânica II (60h)
História do Pensamento Linguístico (60h)	Morfossintaxe (60h)	Sociolinguística, psicolinguística e etnolinguística (60h)	Análise do discurso (60h)	Métodos e Técnicas em letras e linguística (60h)	Cultura Hispânica I (60h)	Cultura Hispânica II (60h)	Optativa de Formação Geral (60h)
Filosofia e Educação (60h)	Sociologia e Educação (60h)	Psicologia e Educação (60h)	Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) (30h)	Políticas e Organização da Educação (60h)	Didática Geral (30h)	Ensino de Língua Materna I (60h)	Ensino de Língua Materna II (60h)
				Estágio Supervisionado I (100h)	Estágio Supervisionado II (100h)	Estágio Supervisionado III (100h) Monografia I (60h)	Estágio Supervisionado IV (100h) Monografia II (60h)
Seminário Educação e Sociedade (40h)				NEPE I (30h)	NEPE II (30h)	NEPE III (30h)	NEPE IV (30h)
Atividades Complementares (25h)	Atividades Complementares (25h)	Atividades Complementares (25h)	Atividades Complementares (25h)	Atividades Complementares (25h)	Atividades Complementares (25h)	Atividades Complementares (25h)	Atividades Complementares (25h)

Compartilhando o *Campus* de Nova Iguaçu com outros cursos de graduação, o curso de Português-Espanhol busca ampliar a capacidade crítica de seus alunos sem perder de vista seu cerne inter(multi)disciplinar (UFRRJ, 2008, p. 11). Assim sendo, dentre as preocupações desse curso estão: a valorização do aluno-agente, cujas atividades permitem o crescimento de sua região; o reconhecimento da produção cultural da Baixada Fluminense e os possíveis diálogos que pode travar com as produções e as realidades hispânicas; a necessidade de um olhar cuidadoso no que se

⁵⁶ Núcleo de ensino, pesquisa e extensão. NEPE IV se refere à língua estrangeira, mais especificamente à seleção e produção de material didático.

refere à dedicação dos estudantes que fazem do convívio universitário um caminho de reflexão, de pesquisa, e de futuras realizações acadêmicas e pessoais.

Seria no mínimo incoerente que o Instituto Multidisciplinar abrigasse um curso de Língua Espanhola que não observasse com cuidado os itens elencados anteriormente e uma questão que lhe é inerente: a diversidade. O espanhol é uma língua de muitas culturas e estas culturas registram diferentes olhares sobre o mundo. Entendemos que em um curso de licenciatura, ou em qualquer outro espaço universitário em que a linguagem se configure como um dos eixos curriculares norteadores, compreender que a maneira como os falantes concebem o mundo, são afetados por ele e nele interagem é um dado de suma importância para a produção discursiva.

Se temos como objetivo formar professores competentes em termos linguístico-gramaticais, sociolinguísticos, políticos e cidadãos, nos parece imprescindível mostrar-lhes o funcionamento do espanhol com base em gêneros de modalidade oral e escrita autênticos (ainda que sob utilização claramente didática), ficcionais e não ficcionais, procedentes de diferentes áreas geoletais e articuladores de temas também diversificados. Convém dizer que a diversidade permeia as disciplinas de Língua Espanhola da UFRRJ em pelo menos quatro níveis: tipológico, genérico, temático (temas de formação cidadã) e geoletal. Vejamos como se apresentam nos itens a seguir.

Os níveis tipológico e genérico: fundamentações teóricas

Os aspectos tipológicos – tipos de escrito segundo Álvarez (1998) ou capacidades de linguagens dominantes na concepção de Dolz e Schneuwly (2004, p. 121) – direcionam a formação inicial de nossos alunos de espanhol nos três primeiros períodos e, juntamente com o tratamento dos gêneros, acompanham também as discussões das disciplinas posteriores, que versam sobre Fonética e Fonologia, Sintaxe e Discurso Acadêmico e Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE). Do nível tipológico (*Ibid.*, p. 51-52), advêm as noções essenciais sobre peculiaridades organizacionais, linguístico-gramaticais e textuais mais frequentes na descrição (registro de regulação de comportamentos e sua observação), na narração (progressão da ação

fictícia), no relato (progressão da ação de experiências vividas), na exposição (apresentação de conhecimentos), e na argumentação (construção da persuasão).

Creemos que essa organização, embora seja fundamentalmente de cunho didático, nos permite mostrar o quão relevante é observar como os falantes se valem da língua para significar. Além disso, auxilia-nos na revisão de um conceito de “gramática” que se configura, na maioria das vezes, como algo desarticulado do eixo pragmático. Acreditamos que a apresentação de tipologias composicionais similares leva os alunos a compreenderem o funcionamento do espanhol e, além de outras contribuições de caráter sociocultural e político, amplia a competência linguístico-gramatical de nossos estudantes e constitui um procedimento que serve como suporte para suas futuras aulas no Ensino Básico, sem apelar apenas para o imediatismo do estudo de frases “soltas”.

Muito do que nos ofertou Bakhtin (2008, p. 227-326), no que tange ao tratamento dos gêneros, utilizamos nas disciplinas de língua espanhola e se confirma na necessidade do trabalho com a diversidade genérica. A constituição de atividades com base em gêneros primários e secundários⁵⁷ e a consideração de que a língua passa a integrar a vida através de enunciados, e que também por meio deles a vida passa a fazer parte da língua, são referências indispensáveis na formação de nossos licenciandos.

Os gêneros organizam costumes e podem variar por interferência da cultura, englobam valores, são históricos, conformam rotinações de uso e fazem parte de nossa memória. Assimilados no próprio uso da língua nas situações de interação em que nos inserimos, podem apresentar-se nas modalidades oral ou escrita, quanto à sua origem de produção, e se realizam em diferentes esferas sociais (domínios discursivos), que nos oferecem dados das relações de poder e de sua ação na sociedade (MARCUSCHI, 2008, p. 190-194). Unir esses componentes à formação de professores de espanhol é algo que julgamos ser fundamental, porque lhes proporciona entender que seu papel enquanto profissional é amplo e lhes possibilita refletir sobre seu objeto de trabalho como um eficiente produtor de sentidos, como veículo sociocultural e de emancipação de cidadãos.

⁵⁷ Valemo-nos da contribuição da perspectiva bakhtiniana, neste contexto. Como exemplos de gêneros primários, discriminamos os referentes à comunicação cotidiana, tais como bilhetes, cartas. Quanto aos exemplos de gêneros secundários, ressaltamos os de maior nível de complexidade, como os romances, peças teatrais, produções científicas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) (BRASIL, 1996, p. 1) é clara quanto aos seus objetivos e finalidades e abarca os processos formativos como um todo. São de seu interesse tanto os desenvolvidos na vida familiar, social e cultural, quanto os que fazem parte dos ambientes formais de aprendizagem, reforçando, inclusive, a validade do vínculo entre o trabalho e a prática social. No que tange às suas finalidades, convém dizer que dá ênfase: “ao pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art.2).

Indubitavelmente, já passou da hora de percebermos que o ensino de língua estrangeira na escola não deve apenas dar atenção às formas da língua desvinculadas da produção de sentidos e a formação universitária de futuros professores precisa dar atenção real a essa questão. Não há como traçar considerações sobre a vida familiar, social, cultural, relacionar o trabalho à atividade social, desenvolver o educando física e intelectualmente e transformá-lo em um cidadão ativo sem levar mostras das atividades comunicativas, efetivamente das práticas sociais, para a sala de aula. Sabemos que o filtro didático altera a plena autenticidade destas amostras, mas, ainda assim, é importante deixar claro que “*el aula no es un globo de vidrio, aislado del mundo, lo que pasa dentro del aula está condicionado por lo que pasa fuera de él*” (LEFFA, 2006, p. 1).

Centrados nas considerações sobre a tipologia dos textos a serem apresentados na sala de aula, os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN-EF) (BRASIL, 1998)* entendem que a diversidade de textos contribui para o engajamento discursivo. Com base em uma perspectiva sociointeracionista, tomam o conhecimento da organização textual como um dos planos decisivos para a aprendizagem de uma nova língua, ao lado do conhecimento sistêmico e de mundo.

No universo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o trabalho com diferentes tipologias e gêneros está atrelado a necessidades que lhe são próprias, em um primeiro momento: formar alunos competentes no que diz respeito à leitura e à produção de textos e acionar o conhecimento de mundo dos aprendizes. Comprovemos tais observações no esquema apresentado como orientação didática das unidades de língua estrangeira:

	Exemplo 1	Exemplo 2	Exemplo 3
Língua enfocada	Francês	Espanhol	Inglês
Tipo de texto	Panfleto	Telenotícias e artigos de opinião	Notícias
Universos de interesse	Informação e participação	Informação e participação	Informação e lazer
Modalidades	Escrita	Oral e escrita	Escrita
Tipo de organização	Argumentativa	Argumentativa	Expositiva/descritiva

EJA/Língua Estrangeira (BRASIL, 2002, p. 81)

As *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM) (BRASIL, 2006) valorizam o estudo dos gêneros em pontos chave de seu texto. Tanto o destaque à heterogeneidade linguística e sociocultural, quanto a definição de “trabalhar linguagens” dão relevo à sua aplicação em sala de aula. Nesse sentido, as linguagens não podem ser tratadas “apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituintes de significados, conhecimentos e valores” (p. 131) e “o foco da gramática deve voltar-se para o papel que ela desempenha nas relações interpessoais e discursivas (p. 144)”; assim, o espaço dos gêneros na sala de aula está garantido, já que são resultados das atividades humanas.

Consideramos essencial que essas noções façam parte das aulas da graduação, dos cursos de extensão e das atividades de pesquisa de nosso curso de Licenciatura em Letras (Português-Espanhol). É preciso que nossos alunos estejam preparados para, futuramente, dar sentido às suas aulas e promover um diálogo claro entre os suportes teóricos que acompanham suas atividades acadêmicas e o ensino. Refletir sobre esse diálogo não é algo fácil, mas indispensável e, segundo Monteiro (2002, p. 119), não pode reduzir-se a qualquer operação mental, implica esforço consciente e força de vontade; exige, portanto, metodologia, intenção e ação, na medida em que se trata de labor intelectual.

O nível temático: por uma formação cidadã

A formação cidadã é o espaço da diversidade temática de nosso curso e fonte da ação política, ecológica e social das propostas de atividades, da potencialização da capacidade de compreensão auditiva e leitora e da ampliação da competência

intercultural dos estudantes. Configura-se como um viés afetivo-conscientizador: aproximamos os alunos de assuntos que dizem respeito às realidades brasileira e hispânica, dando margem ao uso do espanhol, a reflexões que nos levam a repensar condutas, a entender o outro e a nossa atuação no mundo a partir de uma nova ótica, onde não cabem preconceitos e nem visões estereotipadas de nenhuma ordem.

Como nossos licenciandos lidarão comumente com os temas transversais em suas aulas, procuramos não perdê-los de vista na elaboração de nossos materiais. Para fazê-lo, enumeramos nossos temas geradores de formação cidadã no nível superior. Apoiamo-nos nas sugestões presentes nas OCEM (2006, p. 150-151; eixos temáticos de 1 a 5), nos documentos da EJA (BRASIL, 2002, p. 67-68; eixos temáticos 6 e 7), nos temas transversais do PCN-EF (BRASIL, 1998, p. 9; eixos temáticos de 8 a 10) e na LDB (BRASIL, 1996, Art. 1º, p. 1; eixo temático 11). Procuramos nos centrar em 11 eixos temáticos, pautados nos documentos discriminados anteriormente e em nossa experiência nos Ensinos Fundamental e Médio, apresentados na seguinte tabela sinóptica:

Formação cidadã no nível superior: eixos temáticos geradores de atividades de leitura, expressão oral e escrita	
Eixos temáticos	Possíveis abordagens
1. Político	Bases governamentais; relações de poder; o valor do voto; participação indireta/direta no universo político; participação política na universidade; o papel da mídia na defesa da liberdade de informação e denúncia.
2. Econômico	Relações econômicas entre o Brasil, os países do mundo hispânico e seus recursos; a dinâmica entre o consumo e as oportunidades oferecidas pelo mercado de trabalho; o valor do espanhol em diferentes frentes de trabalho.
3. Educacional	Sistemas educativos, seus avanços e especificidades; as consequências da exclusão educativa; as novas tecnologias e suas contribuições à educação; a relevância do ensino de espanhol como porta para a inclusão e transformação social.
4. Sociocultural	Dados das manifestações culturais, das produções literárias hispânicas e das peculiaridades da convivência social vinculadas à habitação, saúde, transporte, tecnologia, lazer e estética no Brasil e no mundo hispânico; valorização de experiências interculturais.
5. Linguístico	Referências concernentes às ações da política linguística no Brasil e no mundo hispânico; a relação dos falantes com o espanhol e com as línguas co-oficiais (poder e identidade); reconhecimento

	do valor das línguas indígenas; o lugar do espanhol no mundo globalizado.
6. Motivação e autonomia	Destaque do conhecimento de mundo na relação ensino-aprendizagem; valorização das experiências discentes no planejamento das atividades; as relações entre autoestima, autoconfiança e capacidade de ampliação de conhecimentos; a importância da mobilização, do voluntariado e da interação estudantil interuniversitária.
7. Trabalho	Relações entre o mundo do trabalho e a juventude, a tecnologia, a economia solidária, a globalização, o consumo, o meio ambiente, o tempo livre, a mulher, o campo, a segurança.
8. Ética	O papel da ética como base de todos os eixos temáticos aqui sugeridos.
9. Ecologia	Conscientização da importância da integração e da dependência dos cidadãos com relação ao meio ambiente; desenvolvimento de ações de resgate e preservação do espaço universitário; validade da intervenção das instituições educacionais nas questões ecológicas.
10. Orientação sexual e saúde	Compreensão da diferença de gênero e atenção à integridade física e emocional.
11. Pesquisa e tecnologia	Vínculos essenciais entre a produção universitária e a práxis pedagógica; a visão do ensino e do ambiente escolar como fontes de pesquisa; relações entre pesquisa e tecnologia; vantagens e desvantagens dos avanços tecnológicos nos mais variados campos da convivência social.

Acreditamos que é essencial fazer do espanhol um veículo de redescritção de vidas, de redescritção de sujeitos (MOITA LOPES, 2006, p. 31) e que é possível modificar situações a princípio tomadas como assoladoras e permanentes através da educação. Perdoem-nos por sermos tão diretas, mas fechemos as portas das universidades caso não creiamos mais nesse poder renovador e transformador que o acesso ao conhecimento pode nos dar.

Os eixos temáticos geradores nos possibilitam pensar nas aulas enfatizando o desenvolvimento crítico dos universitários. Assim, poderão ver a cidadania como uma necessidade cotidiana de participação sociopolítica, de solidariedade, de respeito aos direitos e aos deveres, de mudança social. Nosso intuito é que levem futuramente essa necessidade para o universo da formação básica.

Considerações sobre o nível geoletal

O quarto nível que desvela o papel da diversidade no curso de Espanhol da UFRRJ se revela em nossa preocupação em selecionar produções advindas das oito áreas geoletais que compartilham os usos peculiares da mencionada língua (MORENO FERNÁNDEZ, 2000, p. 16): castelhana, andaluza, canária, caribenha, mexicana e centroamericana, andina, chilena e da região platense e do Chaco. Dessa maneira, preparamos nossas turmas para compreender a tensão entre unidade e diversidade linguística no mundo hispânico, para que possam ter ciência de que há normas diferentes e que todas são legítimas, se nos referimos à validade que lhes conferem os falantes.

Para Company (2002, p. 40), o uso linguístico, principalmente o sintático, pode estar determinado por maneiras específicas de os falantes conceberem o mundo. Assim, a produção de sentidos em termos amplos é um nível de suma relevância na codificação sintática e analisar a interação forma e significado nos ajuda a compreender os processos que envolvem a variação dialetal, pois esta é o resultado de modos distintos de construir um mesmo mundo conceitual. Sabemos que a variação sofre influência direta das manifestações culturais e das nuances identitárias que constituem os indivíduos e de forma alguma pode ser excluída ou desconsiderada nas disciplinas de língua espanhola.

Em muitos momentos temos de desmistificar muitas crenças, tais como: “o melhor espanhol é o falado na Espanha”, “o espanhol peninsular está mais próximo da gramática normativa e abrange menos variações”; e também a dicotomia reducionista entre “espanhol da América e espanhol da Espanha” e a falácia da superioridade do espanhol em detrimento das línguas indígenas e das outras línguas do território espanhol. Pensamos que só é viável desmistificá-las, efetivamente, desenvolvendo propostas baseadas em amostras de língua procedentes de diferentes áreas e esferas sociais, de diferentes registros e dados do uso linguístico em contextos específicos de interação.

As observações que fazemos no que se refere ao nível geoletal nos permitem mostrar aos nossos alunos, e fazê-los reconhecer, que a língua espanhola é um organismo sujeito a mudanças (fônicas, morfológicas, sintáticas) – que dependem de

questões de cunho diatópico, diastrático, diafásico e identitário – e pertencente aos falantes de grandes grupos culturais, dos 21 países que a têm como língua materna. Objetivamos e trabalhamos para que essas ponderações não se restrinjam ao nível teórico ou acadêmico dos alunos, mas que estejam presentes em suas futuras preparações e seleções de material didático, na sua concepção sobre língua e em sua práxis pedagógica como um todo.

Da teoria à prática: reflexões sobre o trabalho com gêneros narrativos e argumentativos na Graduação em Letras/Português-Espanhol da UFRRJ

Neste último item deste texto, traremos à baila alguns exemplos de nosso labor dedicado à formação de professores de espanhol. Após apresentadas considerações sobre certa resistência ao trabalho com os gêneros por parte de nossos futuros professores, nos referiremos a algumas propostas de atividades advindas de nossos cursos de Língua Espanhola II e III, voltadas respectivamente, para os gêneros de caráter narrativo e argumentativo.

Geralmente, após a apresentação de nosso curso e da condução das primeiras aulas, começam a surgir os questionamentos sobre o lugar da gramática em nossas tarefas. “E a gramática professora?” é uma pergunta recorrente que faz menção ao estudo da língua totalmente desancorado do texto e de todas as fundamentações socioculturais, identitárias e históricas que o situam.

Nas aulas das disciplinas Língua Espanhola II e III, mais especificamente, procuramos trabalhar eixos temáticos com base em diferentes gêneros de textos, sejam estes escritos, gravados em áudio ou em vídeo, e os situamos nas atividades de compreensão e expressão oral e escrita. Ao longo do desenvolvimento das mencionadas atividades, voltamo-nos para os mecanismos utilizados pelo autor para significar, isto é, nos fixamos nas estratégias que nos permitiram produzir sentidos por meio do diálogo com os textos. No que concerne ao suporte linguístico-gramatical, construimos questões que levam os alunos a pensar sobre a seleção de determinadas expressões linguísticas presentes nos enunciados e suas implicações no âmbito semântico-pragmático, já que os exercícios mecânicos de respostas rápidas, em muitos casos, não dão conta dessa abordagem.

Muitos alunos têm a necessidade de rever as regras gramaticais aprendidas na escola, de verdadeiramente reencontrá-las na universidade tal como lhes foram ensinadas. De uma forma geral, pensam em repassar as práticas provenientes de um estudo puramente estruturalista e de cunho prescritivista, tão valorizado e ainda arraigado em muitas instituições de ensino. Práticas que seguem estratégias de memorização e que têm o ensino da estrutura linguística como um fim em si mesmo, alijado da produção do discurso e da função da língua como articulador competente de sentidos, saberes e valores.

Precisamos acentuar que há muitas normas existentes nas áreas geoletais do mundo hispânico e que não há uma só forma de estudá-las. Além disso, há gêneros que exigem um maior cuidado formal no emprego da língua, tais como documentos, artigos acadêmicos, cartas comerciais, por exemplo. Por que não se pode trabalhar com eles? Que vantagens há em nos valermos apenas de exercícios puramente estruturais para aprender expressões e estratégias de solicitação e mandato, por exemplo, se podemos fazê-lo a partir de um anúncio ou analisar comerciais que as utilizam para vender seus produtos e persuadir os telespectadores? O que nos impede de fazer um estudo comparativo de comerciais de diferentes áreas geoletais sobre o tema mencionado? Não seria interessante discutir em espanhol sobre como as relações de poder estão presentes nas expressões de mandato selecionadas e nas imagens dos referidos comerciais? Vejamos alguns exemplos de aplicação.

Língua Espanhola II: exemplo de atividade

Texto: *Madres de Plaza de Mayo – Inicios*

El comienzo del reclamo nació como una iniciativa de madres de detenidos y desaparecidos el 30 de abril de 1977 en Buenos Aires. Su objetivo inicial era poder tener una audiencia con el presidente de facto argentino Jorge Rafael Videla. Para ello se reunieron en la Plaza de Mayo y efectuaron una manifestación pública pacífica pidiendo saber el paradero de sus hijos. La elección de la Plaza de Mayo se debe a que está situada frente a la Casa Rosada, sede de la Presidencia y lugar donde tradicionalmente se han efectuado manifestaciones políticas.

La idea surgió mientras el grupo inicial de madres estaba esperando que las atendiera el secretario del Vicario Castrense. Una de ellas, Azucena Villaflor de Vicenti, propuso entonces: «Individualmente no vamos a conseguir nada. ¿Por qué no vamos todas a la Plaza de Mayo? Cuando vea que somos muchas, Videla tendrá que recibirnos». [...]

Ese mismo día, 14 madres iniciaron una jornada a la cual, con el paso del tiempo, se acercarían otras madres afectadas. Desde entonces, todos los jueves repetirían una caminata (originada cuando las fuerzas de seguridad les exigieron «circular» por causa del estado de sitio) alrededor de la pirámide central de la plaza.

Entre aquellas primeras Madres estuvieron Azucena Villaflor de Vicenti, Berta Braverman, Haydée García Buelas, María Adela Gard de Antokoletz, Julia Gard, María Mercedes Gard y Cándida Gard (4 hermanas), Delicia González, Pepa García de Noia, Mirta Baravalle, Kety Neuhaus, Raquel Arcushin, Sra. de Caimi y una joven que no dio su nombre. Al viernes siguiente aparecieron más madres, entre ellas Hebe de Bonafini, de la ciudad de La Plata. La presencia de las madres en la Plaza era conocida por comentarios de boca en boca, puesto que así como no existían los «desaparecidos» para la prensa, tampoco existían las Madres. Al tercer día se cambió el viernes por el jueves. Acordaron que fueran los jueves de 15:30 a 16:00 h por ser un día y una hora en la que transitaba mucha gente por la Plaza. Ellas permanecían en grupo y de pie sin caminar. Fueron los policías que custodiaban la plaza quienes les indicaron que marcharan de a dos porque como el país estaba bajo estado de sitio estaban prohibidos los grupos de tres o más personas. Por lo tanto y dadas esas condiciones, comenzaron las marchas alrededor de la pirámide de Mayo, símbolo de la libertad. Para reconocerse, comenzaron a usar un pañuelo blanco en la cabeza hecho en un principio con tela de los pañales que se usaban para bebés, representando así a los hijos. Ese pañuelo se convirtió en su símbolo. Las Madres intentaron dar a conocer sus dramas y así participaron de marchas religiosas numerosas y populares en las cuales era conveniente que pudieran reconocerse.⁵⁸

Actividades

1. Comprensión lectora:

- a) ¿Por qué las Madres decidieron ir a la Plaza de Mayo por primera vez?
- b) ¿Qué señala, en un primer momento, la permanencia de las Madres en la Plaza?
- c) El pañuelo blanco se convirtió en un símbolo de lucha. Explícalo.
- d) ¿Cómo las relaciones de poder se presentan en este texto?
- e) ¿Qué relevancia tuvo este hecho a la sociedad Argentina?
- f) ¿Sabes algo sobre las abuelas de la Plaza de Mayo? Dínoslo.

2. Identifica y caracteriza el género textual presentado.

3. Identifica las especificidades de la estructura del texto que acabaste de leer. Escribe con tus propias palabras.

4. Busca en el texto un fragmento que señale:

- a) el aspecto durativo
- b) un hecho realizado

O propósito desta atividade é desenvolver tarefas iniciais de compreensão leitora e de expressão escrita na disciplina Língua Espanhola II. Convém notar que as

⁵⁸ Disponível em: <http://es.wikipedia.org/wiki/Madres_de_Plaza_de_Mayo>. Acesso em: dez. 2010.

perguntas do exercício 1, de níveis diferentes de dificuldade de compreensão leitora, buscam aproximar os estudantes do importante acontecimento que se deu na Argentina nos anos 70 e que até hoje tem repercussão. A proposta gira em torno da importância da memória no ensino de E/LE e não se encerra nestas atividades. É importante que os alunos busquem outras informações sobre o assunto, sejam capazes de fundamentá-las, algo que denota a ampliação de sua competência intercultural.

A reflexão introdutória sobre as peculiaridades tipológicas e genéricas (questões 2, 3 e 4) possibilitará ao aluno familiarizar-se com as expressões, estratégias discursivas e estruturas mais recorrentes, a fim de explorá-las de forma mais eficiente na compreensão do texto e futuras produções. Noções sobre a funcionalidade do referido gênero, suas particularidades interacionais e as lacunas do não-dito também poderão ser trabalhadas ao longo da aula, nas tarefas de expressão oral propostas para a turma.

Outra questão que pode ser abordada com base nesse texto são os usos dos Pretéritos desde uma perspectiva discursiva. Na relação comunicativa, o tempo, o aspecto e o modo de ação podem modificar sua significação em favor de novos matizes que só cobram sentido na contextualidade discursiva. Acreditamos que este modelo nos permite situar as flutuações temporais que se produzem no eixo da enunciação a partir dos momentos de anterioridade, simultaneidade e posterioridade.

Língua Espanhola III: exemplo de atividade

Texto: *No le des lugar al dengue*

La batalla contra el dengue es una batalla casa por casa.
La única forma de ganarla es con la participación y el compromiso de todos.
El mosquito del dengue se reproduce en el agua estancada,
por eso no te olvidés de realizar estas tareas:

-  Limpiar dos veces por semana los recipientes en que se almacena agua y revisar todos los días que estén bien tapados.
-  Una vez por semana, lavar con cepillo o estropajo y lavandina los bordes de la pileta, ya sea de lona o de cemento.
-  Lavar floreros y bebederos de animales dos veces por semana y renovar el agua todos los días.
-  Revisar el patio, el jardín o el balcón dos veces por semana para tirar recipientes inservibles que junten agua y poner boca abajo los que no se puedan tirar.
-  Una vez al mes, revisar que el tanque de agua del techo siga bien tapado.

Ministerio de SALUD GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE CORDOBA

Depois de estabelecer um breve debate sobre o tema, evidenciando sua pertinência no contexto brasileiro e hispânico e refletindo sobre dados que caracterizam sua tipologia predominante e gênero, propomos as seguintes atividades com vistas a traçar considerações sobre o viés linguístico-gramatical:

1. Com relação ao título, “*No le des lugar en tu casa*”, a forma “*tu*” evoca que forma de tratamento: “*tú*” ou “*vos*”? Justifique a sua resposta usando o suporte teórico que possui sobre o tema em questão e outro dado do texto que o exemplifique.
2. Que ajustes deveriam ser feitos se substituíssemos as formas de infinitivo que representam as tarefas de combate à dengue por formas de imperativo? Se o fizéssemos, que mudanças de sentido se dariam?
3. Assista a “*Piletas de material*”, *flash* informativo disponível em: <<http://www.cba.gov.ar/vercanal.jsp?idCanal=61461>>. Compare o grau de persuasão da propaganda institucional aqui apresentada com o do *flash* informativo televisivo.
4. Produza um *flash* informativo, de 45 a 60 segundos de duração, a ser apresentado em classe na próxima semana.

⁵⁹ Disponível em: <<http://www.cba.gov.ar/canal.jsp?idCanal=61061>>. Acesso em: dez. 2011.

Com atividades desse perfil, levamos os nossos alunos a refletir sobre o uso efetivo da língua espanhola. Lançamos, desse modo, um olhar atento sobre: a seleção de formas da língua e os sentidos que evocam em determinados contextos de uso (questões 1 e 2); as especificidades do espanhol falado e escrito na Argentina (questões 1 e 3); as peculiaridades da expressão oral e escrita, observando as contribuições dos recursos gráficos, iconográficos e fônicos da propaganda institucional em prol da persuasão (questões 3 e 4); a observação dos traços tipológicos que diferenciam um panfleto de um *flash* informativo televisivo (questão 3); a contextualização do assunto na sociedade Argentina e as relações que se podem tecer sobre a nossa realidade (questão 4).

Os gêneros são, como assinalou Bakhtin (2008, p. 282), enunciados relativamente estáveis. Isso significa que sua composição ou tipologia nos oferece dados das peculiaridades linguístico-gramaticais e de suas apresentações formais mais comuns. O lugar da gramática é o espaço que reflita sobre a língua em diálogo com a produção de sentidos, com seu contexto de uso (a depender do domínio discursivo e do meio⁶⁰ que a veicula), com a sua modalidade, com as relações de poder, com a convivência social, e com a cultura.

Como as atividades de pura memorização, totalmente desvinculadas da realidade e do conhecimento de mundo do aluno, distantes das práticas sociais ou sem objetivos claros de aplicação, o grande problema das “aulas exclusivas de gramática” se centra no fato de o aluno estudá-la fora de seu habitat natural: as interações humanas e as conceitualizações sobre o agir no mundo. É por isso que, em muitos casos, as atividades da escola não funcionam, estão fora de seu habitat natural: a vida. Em nossa concepção, os licenciandos precisam estar atentos à heterogeneidade genérica, linguística, cultural e devem lidar com temas relevantes à convivência social para que possam valer-se do espanhol com mais eficiência.

Considerações finais

Costumamos dizer que aprender uma língua estrangeira exige mais que dedicação, na verdade, pressupõe que estudantes e professores tenham a consciência do

⁶⁰ Tipos de meio: impresso, digital, televisivo, radiofônico, cinematográfico etc.

inacabado (FREIRE, 1996, p. 28), pois assim é o conhecimento, algo sempre em construção. Quanto mais estudamos, refletimos e nos abrimos à aprendizagem da língua meta, mais nos preocupamos em permanecer na busca de sua compreensão e de sua utilização, não meramente como um código a ser assimilado, mas como uma trilha para nos reavaliarmos diante do outro e para produzirmos novos sentidos a partir de sua ótica. Assim, rompemos com preconceitos e estereótipos que restringem e assolam as relações sociais, aprendemos a lidar com as idiosincrasias e repensamos a nossa forma de estar no mundo.

Neste trabalho apresentamos como a diversidade, os estudos tipológicos e dos gêneros dão fundamento às disciplinas de Língua Espanhola na UFRRJ e nos auxiliam a dar conta do que nos solicita seu *Projeto Pedagógico*: “a formação de alunos capazes de dialogar com outras culturas e com as emergentes formas de comunicação, permeáveis à diversidade lingüística e a suas manifestações, atentos à formação da cidadania, à valorização histórico-cultural e à memória” (UFRRJ, 2008, p. 9).

Nesse sentido, as “aulas de língua”, devem estar atentas à importância de levar o aluno a compreender que o fato de um gênero ser oral ou escrito, ser impresso ou digital, ser proveniente de uma determinada esfera social (jornalística, do cotidiano, de divulgação científica etc.) e as peculiaridades da relação de assimetria entre os interlocutores são referências que influenciam, e muito, a produção de sentidos. Ensinar língua significa levar os alunos a participar das situações de comunicação com maior eficácia, a entender-se nos meandros da alternância dos interlocutores, a valorizar a importância da memória e a conceber a abrangência do não-dito. Ensinar uma língua – materna ou estrangeira – significa dar aos aprendizes os suportes cabíveis para que se sintam verdadeiros sujeitos do discurso e dele se apropriem: “Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade” (BAKHTIN, 2008, p. 285).

Todas as referências aqui discriminadas são utilizadas nas disciplinas de Língua Espanhola da UFRRJ. Nossa intenção é disponibilizar as fontes para que nossos estudantes tenham suas próprias considerações sobre as mesmas e possam ampliar seus conhecimentos. Várias são as vertentes sobre o estudo das tipologias e gêneros textuais ou discursivos, mas não nos é possível agora fazer muitas ponderações sobre o assunto. O que nos importa realmente, e nos vem inspirando a cada semestre, é a certeza de que

a diversidade, articulada em diferentes níveis – tipológico, genérico, temático e geoletal – pode ser grande aliada da promoção de um professor de espanhol competente em termos linguísticos, socioculturais, políticos e de formação cidadã.

O trabalho com os gêneros tem lugar cativo nos documentos educacionais porque, através deles, as atividades comunicativas, as práticas culturais, as referências identitárias, políticas, históricas, tecnológicas, as descobertas científicas etc. entram efetivamente na sala de aula e diminuem o abismo, criado por muitos profissionais, entre a escola e a vida. O aluno não vai à escola apenas para cumprir a obrigação de ficar lá cinco horas de seu dia. Vai para ampliar conhecimentos; para saber relacionar-se eticamente com os demais; para aprender a respeitar o meio ambiente em toda sua essência; para reconhecer-se e, assim, reconhecer o espaço do outro e trocar experiências com ele. Também deve ir à escola para aprender a valer-se da linguagem em contextos variados e para aprender a viver de forma ainda mais digna. O lidar com a diversidade genérica nas instituições de ensino, e no próprio ensino de E/LE, e de línguas de uma forma geral, é uma grande porta para a ação e novas reflexões dos professores que estamos formando.

Referências

ÁLVAREZ, M. *Tipos de escrito I: narración y descripción*. Cuadernos de lengua española. Madrid: Arco/Libros, 1998.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BRASIL. *Língua estrangeira na educação de jovens e adultos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol2_linguaestrangeira.pdf>. Acesso: dez., 2010.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso: dez., 2010.

_____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino e Formação de Professores de Espanhol

Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará

Ano I – Edição Nº 02 – Vol. I – Nov./ 2013 Maio/2014.

ISSN 2318-0099

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso: dez., 2010.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.

COMPANY, C. Gramaticalización y dialetología comparada. Una isoglosa sintáctico-semántica del español. *DICENDA. Cuadernos de Filología Hispánica*, n. 20, 2002. p. 39-71.

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

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

LEFFA, V. J. Aspectos políticos de la formación del profesor de lenguas extranjeras. Universidade Católica de Pelotas, 2006. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/aspectospoliticos.pdf>. Acesso em: dez. 2010.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

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

MONTEIRO, S. B. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

MORENO FERNÁNDEZ, F. *Qué español enseñar*. Madrid: ArcoLibros, 2000.

UFRRJ. *Projeto Político Pedagógico*. Curso de Licenciatura Plena em Letras. Nova Iguaçu, 2008.

CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL

Cristiano Silva de Barros (UFMG)

Elzimar Goettenauer de Marins Costa (UFMG)

Resumo

O presente texto tem o objetivo de apresentar e discutir as concepções teórico-metodológicas que vêm norteando a prática da formação de professores de espanhol no contexto da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Nele, apresentamos e comentamos algumas iniciativas que temos empreendido nos últimos anos para propiciar uma formação mais sólida aos alunos do curso de Letras/Espanhol da Faculdade de Letras (FALE) da UFMG, no que concerne a disciplinas e projetos vinculados à área de estudos linguísticos. Discutimos as ações implementadas para formar e preparar o professor de espanhol para atuar na Educação Básica de acordo com o que orientam os documentos que regem o ensino de línguas estrangeiras, e, especificamente, de espanhol, no ensino regular.

Introdução

Nos últimos anos, o ensino de espanhol vem aos poucos conquistando espaço no sistema educativo brasileiro. Mesmo antes da aprovação da Lei 11.161/2005, muitas escolas, tanto públicas quanto particulares, já proporcionavam aos alunos a oportunidade de estudar esse idioma, além do inglês, como forma de atender o que a *Lei de Diretrizes e Bases* (nº 9394/96) determina em relação ao Ensino Médio: “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição” (BRASIL, 1996; Art. 36, inciso III). Outras circunstâncias evidenciam o crescente interesse pelo espanhol: sua inclusão no vestibular de várias universidades públicas e recentemente no ENEM; a publicação do capítulo “Conhecimentos de Espanhol” nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM) e do volume 16 – Espanhol – da Coleção Explorando o Ensino; e, ainda, a inclusão do componente curricular Língua Estrangeira/Espanhol no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) nos últimos editais.

Os dados citados contribuem para a configuração de um cenário denominado como “ensino de espanhol na escola”, que tem alavancado a produção de livros didáticos e motivado a realização de eventos destinados à atualização de professores, a oferta de cursos de formação continuada e o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas

**Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino
e Formação de Professores de Espanhol**

Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará

Ano I – Edição Nº 02 – Vol. I – Nov./ 2013 Maio/2014.

ISSN 2318-0099

voltadas para o ensino e a aprendizagem de espanhol na educação formal. Entretanto, pouco se tem discutido sobre um fator sumamente importante: a necessidade de professores qualificados para ensinar o idioma. E por **qualificados**, aqui, nos referimos a profissionais habilitados em Letras/Espanhol que dominem conhecimentos e competências consoantes com as recomendações dos documentos oficiais para o ensino da língua estrangeira na Educação Básica. Sendo assim, com o propósito de preparar professores com esse perfil, torna-se necessário ponderar em que medida seria viável incorporar as perspectivas e concepções de tais documentos na formação docente, principalmente na inicial. Essa tarefa, por sua vez, demandaria (re)considerar o projeto pedagógico de cursos de licenciatura, o currículo, a articulação entre disciplinas teóricas e práticas, a elaboração de ementas e programas, a definição de pressupostos teóricos e metodológicos e, especialmente no caso do estudo da língua, o material didático.

Sabemos, no entanto, que submeter as licenciaturas a um processo de análise e possível reestruturação, de modo a promover o diálogo entre as diversas disciplinas e a discussão sobre que tipo de formação se deve proporcionar aos futuros professores, em sintonia com as demandas da Educação Básica, não é um processo fácil nem rápido e depende de vários fatores, como, por exemplo, o engajamento, se não de todos, pelo menos da maioria dos formadores⁶¹. Por essa razão, iniciativas isoladas, de um só formador, de grupos ou áreas acabam sendo uma alternativa no sentido de repensar disciplinas, propor projetos e realizar outras ações com o intuito de harmonizar a formação inicial de professores com o universo do ensino regular.

Considerando-se o exposto, nosso propósito neste artigo é apresentar e comentar algumas iniciativas que temos empreendido nos últimos anos para propiciar uma formação mais sólida aos alunos do curso de Letras/Espanhol da Faculdade de Letras (FALE) da UFMG, no que concerne a disciplinas e projetos vinculados à área de estudos linguísticos. Como forma de começar a contextualizar nossa proposta, podemos dizer que ao (re)pensar a formação de professores de espanhol levando em conta o papel da língua estrangeira na Educação Básica, temos diante de nós um duplo desafio: ensinar a língua (e conteúdos afins) para que o futuro profissional seja capaz de usá-la e de ensiná-la; e forjar o educador, capaz de desenvolver seu trabalho em diálogo com as propostas educacionais sugeridas, principalmente, pelos *Parâmetros Curriculares*

⁶¹ Neste texto, usamos a palavra “formadores” para referir-nos aos docentes responsáveis por disciplinas nos cursos de Letras (licenciatura) e que, portanto, formam professores.

Nacionais (PCN) e pelas OCEM. Sendo assim, parece-nos indispensável criar oportunidades e condições para favorecer:

- o estudo **da** e **sobre** a língua, ou seja, o uso do idioma como falante para a interação com pessoas de outros países e de outras culturas e o aprofundamento de conhecimentos linguísticos, discursivos e culturais – a gramática, os aspectos pragmáticos, o entrelaçamento entre cultura e língua nas práticas sociais etc.;
- a reflexão sobre o ensino/aprendizagem de língua estrangeira, abarcando questões teóricas, metodológicas e pedagógicas, dentre as quais: concepções de linguagem, especificidades do ensino de espanhol para falantes de português, papel educativo da língua estrangeira na Educação Básica, integração das tecnologias à dinâmica da sala de aula, letramento crítico, formação para a cidadania, desenvolvimento da autonomia intelectual, interdisciplinaridade etc.

Nas seções seguintes, destacaremos alguns aspectos importantes do Projeto Pedagógico da FALE e da estruturação do curso de Letras/Espanhol; comentaremos os critérios que vêm orientando a programação das disciplinas de língua, bem como a elaboração dos materiais didáticos usados nas aulas; e, por fim, apresentaremos resumidamente projetos de ensino e de extensão realizados para dar suporte à licenciatura.

O Curso de Letras/Espanhol da FALE/UFMG

O *Projeto Pedagógico de Curso* em vigor na FALE/UFMG foi elaborado durante 2006 e 2007 e encontra-se disponível na página web da faculdade⁶². O documento enfatiza que “a formação do professor de Educação Básica é a base da proposta pedagógica da Faculdade de Letras e sempre constituiu, desde a sua fundação, a sua vocação principal” (UFMG, 2007, p. 8).

O curso de Letras divide-se em Licenciatura e Bacharelado. A Licenciatura oferece habilitações únicas em Português, Espanhol e Inglês e habilitações duplas em Português-Alemão/Francês/Grego/Italiano/Latim. O diploma de Espanhol se iniciou em

⁶² <www.lettras.ufmg.br>.

1941, como parte, naquele momento, do curso de Letras Neolatinas. Atualmente, é oferecido no horário da noite. Entram por ano no curso de Letras 420 alunos, sendo que, desses, em torno de 30 optam pelo Espanhol em cada semestre. A opção pela habilitação é feita, geralmente, no primeiro período do curso, pois os alunos, no primeiro ano, apesar de fazerem várias disciplinas do Núcleo Comum, já começam a cursar as primeiras matérias específicas de sua habilitação: no caso do espanhol, Língua Espanhola I e II.

A Proposta Pedagógica delinea o perfil geral do curso de Letras, definindo as competências que os alunos devem adquirir durante a graduação. Dentre as mencionadas, destacamos as seguintes:

- a compreensão do papel social da escola;
- a autonomia intelectual para buscar e construir os conhecimentos e as práticas;
- a capacidade de compreensão da atuação profissional a partir de uma visão ampla dos processos históricos e sociais. (*Ibid.*, 2007, p. 7)

Do mesmo modo, a Proposta traça o perfil profissional do graduado em Letras, apontando as habilidades específicas da área que, ao final do curso, ele deve ter desenvolvido. Ressaltamos algumas delas:

- a compreensão crítica das condições de uso da linguagem, das restrições internas e externas das atividades discursivas, de seu uso e adequação em diferentes situações de comunicação, da capacidade de reflexão sobre a linguagem como um fenômeno semiológico, psicológico, social, político e histórico;
- a consciência dos diferentes contextos culturais e interculturais e sua influência no funcionamento da linguagem, bem como para o ensino de competências lingüísticas. (*Ibid.*, p. 7)

O curso de Letras da FALE, atendendo ao Conselho Nacional de Educação, estabelece o mínimo de 2.800 horas para as licenciaturas. Desse total, 1.800 horas são de conteúdo curricular de natureza científico-cultural, assim distribuídas:

- a) Núcleo Comum, constituído de 6 disciplinas, cursadas em 2 semestres:
 - Introdução aos Estudos Linguísticos I e II; Teoria da Literatura I e II;
 - Gramática Tradicional (morfofossintaxe); Oficina de Língua Portuguesa (leitura e produção de textos); Fundamentos de Linguística Comparada;
 - Introdução à Literatura Comparada;

- b) Habilitação Específica, constituída de 13 a 15 disciplinas (780 a 900 horas), variando entre as especificidades da habilitação escolhida pelo estudante, divididas entre língua, linguística e literatura. Dentre elas, há as obrigatórias, de conteúdo fixo, e as de Estudos Temáticos, cujo conteúdo é variável e definido pelo professor quando faz a oferta. Os Estudos Temáticos podem ser cursados a partir do 3º período e possibilitam ao aluno definir seu percurso acadêmico, escolhendo as ofertas de acordo com os conteúdos que julgar mais convenientes à sua formação;
- c) Formação Não-Específica, variando de 8 a 10 disciplinas (480 a 600 horas), integralizada da seguinte forma: por meio de duas disciplinas cursadas em qualquer unidade da UFMG, à escolha do aluno, e seis disciplinas que podem ser cursadas dentro do próprio curso de Letras, excetuando-se as obrigatórias; e/ou em outras unidades, propiciando formação relacionada à área de desempenho profissional, à escolha do aluno, mas com autorização prévia do Colegiado.

Além das disciplinas do Núcleo Comum mencionadas anteriormente e, eventualmente, das de formação não-específica, o aluno de Letras/Espanhol cursa, na FALE: Língua Espanhola I, II, III, IV e V; Fundamentos Metodológicos do Ensino de Espanhol; Panorama da Literatura Espanhola; Panorama da Literatura Hispano-Americana; Estudos Temáticos de Língua e Linguística Espanhola; Estudos Temáticos de Literaturas Hispânicas. As disciplinas obrigatórias relacionadas à parte de licenciatura propriamente dita – Psicologia da Educação, Didática da Licenciatura, Análise da Prática e Estágio de Espanhol – são oferecidas pela Faculdade de Educação (FAE).

A área de espanhol conta, no momento em que escrevemos este texto⁶³, com oito professores, dos quais três se dedicam à pesquisa em língua/linguística⁶⁴. Nos últimos anos, temos refletido e discutido frequentemente sobre as disciplinas – ementas, programas, formas de avaliação, materiais didáticos, principais dificuldades dos alunos, formas de incidir sobre essas dificuldades etc. – com o intuito de propiciar ao aluno, desde o início do curso, oportunidades de construir sua autonomia intelectual e pensar

⁶³ Agosto de 2012.

⁶⁴ Dois deles são os autores deste texto.

criticamente sobre a prática docente. Do mesmo modo, temos atuado em projetos cujo objetivo principal é contribuir para a formação de um profissional consciente de seu papel e de sua função na sociedade.

A seguir, apresentaremos e comentaremos a programação das disciplinas da área de língua e linguística, em grande parte sob nossa responsabilidade.

Repensando a formação do professor de Educação Básica

Em consonância com o Projeto Pedagógico de Curso da FALE, acreditamos que a base das disciplinas de língua (Língua Espanhola I, II, III, IV e V) e Estudos Temáticos de Língua e Linguística Espanhola é a formação do professor de Educação Básica. Esse princípio influi decisivamente na maneira como concebemos tais disciplinas, implicando um novo olhar sobre as formas de ensinar e aprender uma língua estrangeira. Podemos dizer que até 2007 tínhamos uma perspectiva de ensino/aprendizagem do idioma guiada pelo uso de um livro didático específico, já que trabalhávamos nas aulas de espanhol com o manual *Rápido, rápido*, da editora *Difusión*. As unidades do livro de texto e caderno de atividades eram distribuídas em quatro semestres (até então não havia o nível V) e complementadas com exercícios diversos, preparados por nós ou reproduzidos de outros manuais. Inevitavelmente, o livro didático acaba sendo uma camisa de força, pois não só impõe uma sequência de conteúdos, como direciona uma linha metodológica, por mais que o professor procure ter autonomia e visão crítica em relação a ele. E essa situação se torna ainda mais complicada quando se adota um material didático concebido para um público com perfil e interesses diferentes dos daquele com o qual trabalhamos. Esse era o caso do manual em questão, pensado para estudantes que querem aprender espanhol para comunicar-se e não para futuros professores, cujo propósito, além do desenvolvimento da proficiência linguística, é aprender como ensinar o idioma e refletir sobre o papel da língua estrangeira na escola.

Simultaneamente à elaboração do Projeto Pedagógico de Curso, houve a reformulação da grade curricular das habilitações e uma das modificações da licenciatura em espanhol foi a inclusão de mais um nível de língua; assim, de quatro níveis, passamos a cinco. Já vínhamos discutindo a necessidade de repensar as

disciplinas e as alterações na grade nos permitiram rever as ementas, revisar os programas e refletir sobre outras questões pertinentes, como veremos a seguir⁶⁵.

Segundo os PCN, “o que se aprende e o seu uso devem vir juntos no processo de ensinar e aprender línguas” (BRASIL, 1998, p. 27). O uso da linguagem, na perspectiva do documento, é determinado por sua natureza sociointeracional: envolve pelo menos dois sujeitos, cujas identidades – quem são, o que pensam e sentem, como se comportam – são marcadas pelo mundo social (instituições, cultura e história). Quando participam em uma interação, seja escrita ou oral, “as pessoas o fazem para agirem no mundo social em um determinado momento e espaço, em relação a quem se dirigem ou a quem se dirigiu a elas” (*Ibid.*, p. 27). Se pensarmos no próprio processo de ensino/aprendizagem de LE como uma forma de interação, constataremos que, na licenciatura em espanhol, ensinar/aprender o idioma não pode estar desvinculado dos sujeitos envolvidos (formadores e futuros professores); do ambiente acadêmico; dos fatores associados ao momento em que se dá a interação (a formação, no sentido mais amplo); e das finalidades.

Assim, na re-elaboração das ementas e programas de disciplinas, procuramos fazer com que essa visão de linguagem estivesse refletida de alguma maneira. Além disso, consideramos o perfil dos estudantes, os quais, em sua maioria, chegam à universidade com pouco ou nenhum conhecimento de espanhol. Em cinco semestres, acreditamos que o aluno possa alcançar o estágio inicial do nível avançado de uso da língua, mas isso dependerá de sua iniciativa e autonomia para complementar as aulas da graduação por meio de atividades oferecidas em horário alternativo – monitoria, seminários, sessões de filmes comentados e grupos de conversação, por exemplo – ou realizadas por conta própria.

As disciplinas de língua, então, se sustentam sobre cinco pilares: estruturas linguísticas, funções comunicativas, integração das habilidades linguísticas, tipos textuais⁶⁶ e relação entre língua e cultura, como ilustram as ementas de Língua Espanhola I e V:

⁶⁵ As discussões iniciais sobre as mudanças se deram entre os professores Ana Lúcia Esteves, Cristiano Silva de Barros, Elzimar Goettenauer de Marins Costa e Graciela Foglia, que, naquela oportunidade trabalhava na FALE/UFMG.

⁶⁶ Falaremos mais detalhadamente sobre **tipos textuais** mais adiante.

Língua Espanhola I: estudo das estruturas linguísticas e funções comunicativas de nível básico. Trabalho orientado para uma prática integrada das quatro habilidades: compreensão e produção oral e escrita. Ênfase na identificação e descrição, oral e escrita, de coisas, pessoas e lugares. Trabalho com textos que mostrem a relação entre língua e cultura em suas diferentes variedades e modalidades.

Língua Espanhola V: consolidação das estruturas linguísticas e funcionais abordadas nos níveis anteriores. Introdução ao estudo das estruturas linguísticas e funções comunicativas de nível avançado. Trabalho orientado para uma prática integrada das quatro habilidades: compreensão e produção oral e escrita. Aproximação à dissertação. Trabalho com textos que mostrem a relação entre língua e cultura em suas diferentes variedades e modalidades.

Para direcionar a programação das disciplinas, buscamos articular funções comunicativas, estruturas linguísticas e tipos textuais, pensando em uma progressão de conhecimentos que tome como referência o próprio espaço acadêmico como contexto para o uso do espanhol e ponto de partida para a reflexão sobre o funcionamento da língua. Dessa forma, procuramos privilegiar, nos três primeiros semestres do curso, aqueles conteúdos que possibilitem, por meio da interação, o fortalecimento das relações dos alunos com os colegas e os formadores e com o ambiente da universidade – falar de si mesmo, escutar o outro, contar experiências, expressar sentimentos e opiniões etc. – e, nos dois últimos semestres, os que evidenciam a língua como objeto de análise e discussão: explicar conceitos, estabelecer relações, contrastar aspectos etc. Cabe ressaltar, entretanto, que a reflexão linguística está presente desde a Língua Espanhola I e vai gradativamente sendo aprofundada, assim como a reflexão sobre aspectos metodológicos relativos, por exemplo, ao ensino e à aprendizagem de espanhol pelo falante de português, às dificuldades decorrentes da proximidade entre os dois idiomas, às estratégias para superar tais dificuldades etc.

Para concretizar essa perspectiva de trabalho em sala de aula é necessário ter os recursos, as ferramentas e os insumos adequados, pensados e selecionados especificamente para tal finalidade, de acordo com os interesses e o perfil dos alunos, e consonantes com os propósitos da licenciatura. Impôs-se, então, a necessidade de rever e repensar os materiais usados nas disciplinas, o que comentamos na seção seguinte.

Materiais didáticos para a formação de professores de espanhol

Com a reformulação da grade curricular da licenciatura em espanhol, tivemos a oportunidade não só de redesenhar ementas e programas, mas também de cogitar a possibilidade de abolir o uso do manual *Rápido, rápido*. Optamos por criar nossos próprios materiais didáticos, uma decisão tomada depois de várias discussões, nas quais avaliamos as vantagens e desvantagens de abrir mão do livro, por exemplo: a necessidade de despender tempo na preparação, a forma de apresentação e disponibilização (apostilas, folhas soltas, fotocópias etc.), a possível dificuldade, para os alunos, de organizar/arquivar os materiais e tê-los a mão para consulta quando necessário, inclusive em semestres posteriores; e, por outro lado, a liberdade de planejar atividades de acordo com o perfil e interesses dos estudantes, de atualizá-las a cada semestre e, principalmente, de basear-nos em princípios e concepções teórico-metodológicas coerentes com uma proposta pedagógica que tem como foco a formação do professor de Educação Básica.

Feita a opção por não adotar livros didáticos, estabelecemos o seguinte princípio: os materiais elaborados por nós deveriam proporcionar a aquisição de conhecimentos com vistas ao uso do idioma em situações de comunicação, o aprofundamento de conteúdos linguísticos e discursivos, a discussão sobre aspectos teóricos e metodológicos relacionados ao ensino/aprendizagem de ELE e a reflexão sobre o papel educativo da LE no ensino regular (cf. OCEM).

Cada um de nós⁶⁷ planeja individualmente seus materiais, mas nos reunimos periodicamente para discutir e avaliar o trabalho realizado. Além disso, desenvolvemos⁶⁸ um projeto de pesquisa, intitulado “Materiais didáticos para a formação de professores de espanhol como língua estrangeira: critérios para elaboração”, com o objetivo de investigar teorias e metodologias adequadas à elaboração de materiais didáticos próprios para o nosso público. A partir da pesquisa, criamos materiais experimentais para implementação nas disciplinas de língua da licenciatura em espanhol da FALE/UFMG.

A seguir, passamos a comentar alguns princípios e concepções, oriundos das reflexões decorrentes do projeto, que norteiam o planejamento de nossos materiais

⁶⁷ Os autores deste texto e a prof^a Ana Lúcia Esteves.

⁶⁸ Apenas os autores deste texto.

didáticos. Cabe explicitar aqui que, quando usamos a expressão materiais didáticos, nos referimos a atividades diversificadas para o desenvolvimento das habilidades linguísticas (ler, escrever, falar e ouvir), para a apresentação e aprofundamento de conteúdos, para a discussão de temas variados etc. Sendo assim, o planejamento de materiais engloba não só seleção de textos, preparação de exercícios, sínteses, quadros explicativos etc., mas também seleção de vídeos, áudios, imagens e diferentes recursos e ferramentas próprios para alcançar os objetivos específicos de cada disciplina.

Como falamos anteriormente, os programas procuram articular tipos textuais, funções comunicativas e estruturas linguísticas e essa articulação norteia também a elaboração dos materiais, normalmente organizados em unidades didáticas, as quais, por sua vez, são desenvolvidas em torno de um tema. Os tipos textuais orientam a seleção dos gêneros escritos e orais que servem como ponto de partida para o desenvolvimento das atividades. A expressão **tipo textual** designa “uma espécie de construção teórica definida pela *natureza linguística* de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)” (MARCUSCHI, 2008, p. 22; grifos do autor). Abrangem categorias conhecidas como: descrição, narração, injunção, argumentação e exposição. De acordo com essa perspectiva, os tipos textuais não são textos, mas sim **sequências linguísticas** no interior de gêneros textuais. **Gêneros textuais**, por sua vez, referem-se a “*textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (*Ibid.*, p. 22-23; grifos do autor). Normalmente, os gêneros não contêm apenas um tipo de sequência linguística, por outro lado, algumas sequências costumam predominar sobre outras: um conto costuma conter mais sequências narrativas do que argumentativas, por exemplo. Dessa forma, privilegiamos, para as disciplinas de Língua Espanhola I, II e III, os gêneros descritivos e narrativos e, para Língua Espanhola IV e V os gêneros expositivos e argumentativos. Evidentemente, damos ênfase a alguns gêneros, mas sem excluir a possibilidade de trabalhar com outros.

A opção por tipos e gêneros textuais nos leva a trabalhar, preferentemente, com textos autênticos, ou seja, oriundos de diferentes esferas de circulação e uso da língua espanhola. Embora, ao transportar esses textos para o âmbito do ensino/aprendizagem, eles acabem por assumir uma finalidade didática, podemos expor o aluno a amostras de

língua que representem com mais fidelidade os aspectos discursivos próprios das diferentes comunidades que têm o espanhol como língua materna do que amostras criadas exclusivamente para exemplificação no contexto da sala de aula. O uso de textos que circulam na sociedade é também um caminho para que a reflexão sobre a diversidade linguística e cultural permeie o processo de ensino/aprendizagem, superando a forma tradicional pela qual a heterogeneidade é tratada, ou seja, como conteúdo à parte dos outros ou, não raramente, como um conjunto de traços isolados, sem relação com circunstâncias sociais e históricas.

A escolha dos textos se dá também em função de temas, pois entendemos que a discussão de assuntos relevantes contribui para a formação do indivíduo no que diz respeito ao desenvolvimento da percepção crítica e auxilia na definição de objetivos e conteúdos (cf. OCEM, p. 149). Nesse sentido, os temas e os gêneros textuais focalizados devem dar oportunidade tanto para:

- o desenvolvimento das habilidades de compreensão e expressão oral e escrita de forma integrada, na perspectiva sugerida pelas OCEM, ou seja, como aproximação ao discurso do outro, como posicionamento crítico diante do que é lido/ouvido e como manifestação das próprias ideias na língua do outro, mas “a partir do conhecimento da sua realidade e do lugar que ocupa na sociedade” (*Ibid.*, p. 152), considerando-se quem fala/escreve, para quem, quando, onde, por quê e como;
- a abordagem efetivamente contextualizada de conteúdos linguísticos (morfologia, sintaxe e léxico), favorecendo a compreensão de que o valor e a função de categorias gramaticais e lexicais são condicionados pelas relações estabelecidas entre as palavras para gerar significados e de que tanto as relações quanto os significados são sempre diferentes para cada texto e para cada situação de interação.

Citamos, a título de exemplo, a primeira unidade trabalhada em Língua Espanhola II, que objetiva a revisão de conteúdos abordados em Língua Espanhola I e focaliza o tema **Identidade** por meio da discussão de dois poemas – *Autorretrato* de Pablo Neruda e *Autorretrato* de Rosário Castellanos –, de um dos diversos autorretratos de Frida Kahlo⁶⁹ e de duas entradas de um *blog* que dá voz a um personagem da novela

⁶⁹ *Autorretrato con Collar de Espinas*, pintado em 1940.

*Yo soy Bea*⁷⁰. São textos de procedências e épocas diversas, que permitem explorar especificidades das linguagens verbal e não verbal, aspectos constitutivos dos gêneros focalizados, configuração de sequências descritivas, diferenças entre descrições objetivas e subjetivas, questões históricas, sociais e culturais, tais como: variadas formas de entender-se e expressar-se como sujeito, estereótipos de beleza física, papel da mulher em diferentes momentos etc. Nesta unidade trabalham-se, além da leitura e da expressão oral – comentários sobre os textos, discussão do tema –, a compreensão oral, pois um dos poemas é ouvido⁷¹, e a escrita: os futuros professores são motivados a escrever seu autorretrato e compartilhá-lo com os colegas. Essa é uma oportunidade para que os alunos e o formador se conheçam melhor e também para que se retomem os aspectos textuais/discursivos discutidos a partir dos poemas de Neruda e Castellanos, agora tomando como referência as produções escritas dos próprios estudantes.

Com relação aos aspectos linguísticos, os textos mencionados também possibilitam abordar, por exemplo, o uso e a função dos substantivos e adjetivos nos dois poemas e nas entradas do *blog*, por meio da análise do valor semântico e do efeito expressivo das palavras, os quais são condicionados pelas características próprias de cada gênero textual, pelo cotexto e pelos conhecimentos prévios dos leitores, dentre outros fatores. Vejamos os seguintes fragmentos (grifos nossos):

1. [...] *Aún puedo aspirar a llevar algo más que la economía doméstica. ¡Aún puedo ser ministra de Economía! Sólo necesito una oportunidad.*

*Si Ronald Reagan pudo dejar el caballo y el sombrero de vaquero para ser presidente de los Estados Unidos a los 70 años... No sé por qué yo no voy a poder dejar el **delantal** para coger el maletín a los 27.* (Diario de una fea. El blog de Bea)

2. *Por mi parte, soy o creo ser duro de nariz,
mínimo de ojos, escaso de pelos en la cabeza
creciente de abdomen, largo de piernas,
ancho de suelas, amarillo de tez, generoso
de amores, imposible de cálculos, confuso
de palabras, tierno de manos, lento de andar,*

⁷⁰ *Yo Soy Bea* é a versão espanhola da série colombiana *Yo soy Betty, la fea (Ugly Betty)*. Produzida por Mariana Cortés para Grundy Televisión, estreou em Telecinco em julho de 2006. *El blog de Bea* pode ser acessado neste link: <<http://www.chicadelatele.com/2006/07/25/yo-tambien-soy-bea/>>. Acesso em: 28 ago. 2012.

⁷¹ O poema de Rosario Castellanos está disponível em áudio neste site: <http://www.palabravirtual.com/index.php?ir=ver_voz1.php&wid=433&p=Rosario%20Castellanos&t=Autorretrato&o=Mar%20Teresa%20Avi%20F1a>. Acesso em: 28 ago. 2012.

inoxidable de corazón [...] (Autorretrato, Pablo Neruda)

3. [...]

En cambio me enseñaron a llorar. Pero el llanto es en mí un mecanismo descompuesto y no lloro en la cámara mortuoria ni en la ocasión sublime ni frente a la catástrofe. Lloro cuando se quema el arroz, o cuando pierdo el último recibo del impuesto predial. (Autorretrato, Rosario Castellanos)

Uma leitura um pouco mais atenta dos fragmentos nos leva a compreender a palavra *delantal*, não apenas como uma peça do vestuário, mas, principalmente, como uma alusão à condição da mulher que se ocupa exclusivamente das tarefas domésticas; a sentir estranhamento mediante o uso da palavra *inoxidable* associada a *corazón*, porém, tomando como base o significado corrente da palavra, formular hipóteses para entender a metáfora presente no poema: um coração que não envelhece? Que está sempre pronto para amar? Que, mesmo com o passar do tempo, não deixa de se comover e se emocionar? E, por fim, a partir do universo criado pelo poema de Rosario Castellanos e com a ajuda de nossos conhecimentos de mundo, buscar compreender o contraste que se estabelece entre *cámara mortuoria*, *ocasión sublime* e *catástrofe*, por um lado, e *arroz* e *recibo del impuesto predial*, por outro.

Com relação ao aprofundamento dos conhecimentos linguísticos, procuramos seguir o caminho que vai do uso às normas, tentando romper a tradição de utilizar a gramática “como algo que precede o uso prático da linguagem” (BRASIL, 2006, p. 107). Sendo assim, busca-se motivar a observação e análise do funcionamento da língua, a inferência de regras e, em diversos casos, o contraste de aspectos morfossintáticos do espanhol com relação ao português. Um dos exercícios que fazem parte da unidade mencionada anteriormente é a identificação das formas verbais no presente do indicativo que aparecem nas duas entradas do *blog de Bea* e, a partir delas, a sistematização das irregularidades desse tempo. Acreditamos que, conforme sinalizam as OCEM, “ensinar a língua não se confunde com um abandonar totalmente a reflexão sobre o modo como se apresenta essa língua em cada caso nem a metalinguagem que se emprega para explicar alguns desses fatos” (*Ibid.*, p. 145). A abordagem contextualizada, indutiva e contrastiva da gramática contribui para que o futuro professor construa seus conhecimentos de modo reflexivo e crítico. Esperamos que,

Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino e Formação de Professores de Espanhol

Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará

Ano I – Edição Nº 02 – Vol. I – Nov./ 2013 Maio/2014.

ISSN 2318-0099

posteriormente, ele possa aplicar essa forma de estudar e apreender a língua no desempenho de sua profissão.

Outro exemplo que podemos citar é o de uma atividade elaborada para a disciplina Língua Espanhola III. Propõe-se, primeiramente, a leitura do texto *Las mujeres*⁷², de Lidia Falcón, e a discussão de questões referentes à condição da mulher no passado e no presente. Em seguida, os alunos devem refletir sobre o uso dos pronomes complemento no texto e chegar, eles mesmos, à construção e sistematização da função desse elemento linguístico no discurso, a partir do seguinte exercício:

Lee las frases entresacadas del texto leído.

“Y lo único que tengo que hacer es volver a llevarme el servicio, ahora sucio, para fregarlo, secarlo y guardarlo.”

“¿...poner a lavar la ropa, tenderla, doblarla, coserla, plancharla, doblarla, otra vez y guardarla en los cajones?”

¿A qué se refieren las partículas subrayadas?

lo: _____

la: _____

¿Qué función tienen en el texto/discurso?

Em geral, os alunos não têm dificuldade de identificar as palavras às quais os pronomes se referem. O exercício, entretanto, leva-os a refletir sobre a função dos pronomes – retomar os referentes *servicio* e *ropa* –, a concordância de gênero e número com relação aos referentes e, no caso do clítico **la** no texto em questão, refletir, por exemplo, sobre o valor expressivo que assume, associado a uma sequência de ações rotineiras e desgastantes exercidas pelas mulheres. Sendo assim, a repetição do pronome **la**, no fragmento analisado, contribui para a reconstrução do ritmo exaustivo e monótono do cotidiano de mulheres que têm suas vidas confinadas ao universo dos afazeres domésticos.

Nas disciplinas Língua Espanhola IV e Língua Espanhola V, esse procedimento de análise, comparação e contraste se aplica também às próprias gramáticas usadas para estudo de alguns temas específicos, de modo a incentivar uma postura ativa por parte dos alunos diante dos materiais que usam para pesquisa e,

⁷² Lidia Falcón. *Hogar dulce hogar*. Cartas a una idiota española. Barcelona: Diosa, 1974.

futuramente, diante dos materiais que usarão para preparar suas aulas. Como exemplo, citamos o tema das orações impessoais, abordado a partir da leitura e discussão do texto *El subrayado perfecto*, resenha do livro *Borges, libros y lecturas* publicada na revista *ADN Cultura*⁷³. Após analisar a existência ou não de sujeito para algumas formas verbais que aparecem no texto (“*Si se quisiera hacer una paráfrasis...*”, “*...habría que decir...*”, “*...habían hecho correr la infamia...*”, “*...y habilita que se piense a Borges...*”, “*Así se explican, por ejemplo, los numerosos volúmenes...*”), a tarefa dada aos futuros professores é ler os capítulos dedicados às orações impessoais na *Gramática comunicativa del español*, de F. Matte Bon, e na *Gramática didáctica del español*, de Gómez Torrego, identificar os pontos coincidentes e divergentes e discutir, em grupos, a perspectiva adotada em cada uma das gramáticas. O objetivo principal é que possam perceber a diferença não só entre os enfoques, um de caráter comunicativo/pragmático (o de Matte Bon) e outro de caráter morfossintático (o de Gómez Torrego), mas também os desdobramentos metodológicos da adoção de uma perspectiva teórica tanto para a análise do funcionamento da língua, quanto para o ensino/aprendizagem dessa língua.

Por fim, outro princípio que norteia a elaboração dos materiais didáticos é o letramento crítico, entendido como uma perspectiva a ser adotada no ensino/aprendizagem da língua estrangeira. Nesse sentido, os princípios que marcam as especificidades do letramento crítico em comparação com a leitura crítica, apontados por Cervetti, Pardales e Damico (2001) e retomados nas OCEM (BRASIL, 2006, p. 117), podem ser aplicados a diversas práticas que têm lugar no âmbito do ensino e da aprendizagem de espanhol, no que se refere à Educação Básica e à formação do professor, pois é por meio das palavras, articuladas em diferentes modalidades de textos, que são veiculados e construídos os saberes: o conhecimento não é natural nem neutro, mas sim ideológico, baseia-se nas regras discursivas de cada comunidade e, portanto, é sempre um conhecimento situado; do mesmo modo, a realidade não é um objeto externo ao indivíduo, passível de ser apreendida e descrita pela linguagem, com isenção de valores e intenções, ao contrário, a verdade é sempre relativa, matizada por pontos de vista, e deve ser compreendida dentro de um contexto determinado, em relação com os sujeitos envolvidos na produção, veiculação e recepção dos textos; assim, os significados do texto ultrapassam as prováveis intenções do autor, visto que

⁷³ Disponível em: <http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=1304904&origen=premium>. Acesso em: 28 ago. 2012.

são sempre múltiplos, contestáveis, construídos social, histórica e culturalmente e perpassados por relações de poder.

Deve-se destacar que assumir uma postura marcada por esses princípios tem implicações na nossa conduta como formadores, nas nossas concepções de ensinar e aprender uma língua estrangeira, na programação das disciplinas, na dinâmica da sala de aula e, conseqüentemente, nos procedimentos de avaliação. Como formadores, precisamos ter um olhar crítico sobre o papel que temos como educadores, conscientes de que nossas ações na sala de aula repercutem não só na aquisição de conteúdos, mas também nos conceitos que os alunos construirão sobre o que é ser professor de espanhol, por isso, a dinâmica deve ser pautada pelo diálogo e pela negociação. Com relação a ensinar e aprender espanhol, é necessário sempre considerar que se trata de processos interdependentes, condicionados, porém, por diversos fatores, como a heterogeneidade dos indivíduos, a história de vida, as experiências escolares/acadêmicas anteriores etc. Isso significa que não há apenas uma maneira de ensinar, assim como não há uma só forma de aprender, e que, portanto, os programas devem ser flexíveis o suficiente para incorporar, por exemplo, estratégias e recursos não previstos. Além disso, impõe-se a necessidade de reconhecer que operamos com recortes e escolhas – amostras de língua, textos, conteúdos, tipos de atividades etc. – derivados de nossas concepções, de nossas crenças, ou seja, de nossas ideologias. Nesse contexto, a avaliação não pode se resumir ao uso de instrumentos para a quantificação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos, mas deve englobar também um dimensionamento qualitativo e formativo da aquisição dos conhecimentos.

Na seção seguinte, comentaremos ações que têm sido implementadas, nas esferas do ensino e da extensão, como espaços para potencializar a formação dos alunos de espanhol da FALE/UFMG.

A formação além da sala de aula: outras iniciativas

Alguns projetos de ensino e extensão que desenvolvemos na FALE vêm se constituindo como espaços complementares de formação para os alunos da licenciatura em espanhol e funcionam, para aqueles que deles participam, como alternativas de aprofundamento do que se faz nas disciplinas e também como possibilidades de

inserção e atuação em contextos e situações de ensino do espanhol, diferentes dos vivenciados na sala de aula da graduação, o que pode gerar um salto qualitativo em sua formação, dada a riqueza de tais experiências. Abordaremos quatro dessas ações, duas de ensino e duas de extensão.

Programa de Monitoria de Graduação-Espanhol

O Programa de Monitorias de Graduação-Espanhol é desenvolvido com bolsas da PROGRAD-UFMG, e tem como público alvo os alunos de espanhol da FALE, selecionados anualmente. A atividade tem como objetivos principais: dar suporte às atividades acadêmicas vinculadas ao *Projeto Pedagógico* do curso de Letras/Espanhol e contribuir para a melhoria do ensino. Desenvolvem-se nele atividades como: pesquisa, estudo e preparação de materiais para o atendimento aos alunos da graduação, discussões de assuntos relativos às disciplinas da licenciatura, sessões comentadas de cinema e literatura, além de práticas voltadas para que os alunos superem dificuldades específicas e avancem e desenvolvam as quatro habilidades da língua: escrita, leitura, audição e fala. Dessa forma, os bolsistas têm a oportunidade de integrar-se a uma concepção de ensino que visa à diversificação das estratégias de aprendizagem, sendo levados a refletir constantemente sobre a elaboração e a execução de projetos de aprofundamento dos conteúdos curriculares para além da sala de aula, e sobre os procedimentos didáticos e estruturais necessários para esse fim. Também, podem se aprimorar em práticas investigativas, sendo estimulados à reflexão crítica, visando à formação de uma conduta autônoma, independente e afirmativa. Assim, a monitoria permite aos bolsistas aumentar e diversificar seu domínio da área de atuação, aprimorar e desenvolver visão crítica sobre os métodos e abordagens didáticos empregados no ensino, obter experiência na pesquisa e seleção de insumos para a elaboração de material didático, participar em eventos acadêmicos e, sobretudo, começar a atuar em atividades relacionadas à carreira docente.

Projeto Pronoturno-Espanhol

O projeto Pronoturno-Espanhol é realizado também com concessão de bolsas pela PROGRAD-UFMG. Essas bolsas, no entanto, podem ser recebidas pelos alunos

selecionados até concluírem a graduação, desde que não tenham vínculo empregatício. O edital de seleção é aberto quando um bolsista se forma ou desiste da bolsa.

O projeto está estruturado para atender às necessidades dos professores da graduação da FALE/UFMG. Sendo assim, os bolsistas têm como função ajudá-los nas suas diversas atividades e, para isso, desenvolvem algumas tarefas comuns com os monitores e outras, específicas, tais como edição e revisão de textos, tradução, auxílio em organização de eventos acadêmicos da área etc. As tarefas permitem o desenvolvimento de novas habilidades em informática, didática e planejamento e oferecem aos alunos a oportunidade de enriquecer e ampliar seus conhecimentos em diversos campos relacionados ao espanhol.

Cursos de Língua Espanhola do Centro de Extensão (CENEX)

O CENEX oferece cursos de línguas estrangeiras à comunidade interna e externa da UFMG. O curso de espanhol é composto de cinco níveis (Básico 1, 2 e 3, Pré-intermediário 1 e 2); esporadicamente são ofertados também cursos como Redação e Conversão, Espanhol Avançado e Conversação. Objetiva-se o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas – expressão e compreensão escrita e oral – através de um enfoque comunicativo, que privilegia a interação e o uso da língua, de modo que ao final do curso o aluno seja capaz de interagir, na língua estudada, em diferentes situações do cotidiano. São oferecidas semestralmente em torno de 25 turmas, quase todas a cargo de alunos da graduação que já tenham cursado até o quarto período e já possuam proficiência de nível intermediário no uso da língua, conhecimentos teórico-metodológicos acerca de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras etc. Esses alunos/estagiários têm a oportunidade de formação linguística e didático-pedagógica em serviço. São realizadas reuniões quinzenais entre os estagiários e os supervisores do curso (professores da graduação), nas quais se discutem questões teórico-metodológicas.

No CENEX, procuramos estimular os estagiários a se comprometerem com a sua própria formação. Nesse sentido, transportamos para a esfera dos cursos de extensão, respeitadas as diferenças, a dinâmica e os princípios que procuramos imprimir aos cursos de graduação: uma relação horizontal entre professores e alunos, um uso do material didático pautado na autonomia do professor e regulado pela heterogeneidade

dos alunos, avaliações com foco mais formativo do que quantitativo, uma perspectiva crítica do ensino e da aprendizagem do espanhol, levando em consideração a diversidade linguística e cultural dos povos hispano-falantes e a importância da língua estrangeira na constituição da identidade dos indivíduos. Além disso, discutimos com os estagiários, por exemplo, a importância de trabalhar a habilidade de expressão escrita a partir da perspectiva dos gêneros textuais, de explorar a compreensão oral tendo em vista a variação linguística, de desenvolver a expressão oral em função dos contextos de interação e de privilegiar o uso de estratégias e a visão crítica nas atividades de leitura, dentre outras questões relevantes.

Projeto de Formação Continuada para professores de espanhol (FOCOELE)

Em 2010, a área de espanhol da FALE/UFMG começou as atividades do Projeto de Formação Continuada de Professores de Espanhol-FOCOELE, com bolsas da PROEX-UFMG e do CENEX/FALE para alunos da graduação que atuam como monitores. A iniciativa se constitui como um espaço para o aprofundamento e o refinamento da formação dos professores de espanhol do Ensino Básico, preferentemente os da rede pública, oferecendo-lhes um curso de educação continuada, cujo eixo metodológico/reflexivo é a base do trabalho. As atividades desenvolvidas são relevantes para todos os grupos nele envolvidos: para os professores das escolas, há a chance de formação continuada e de aperfeiçoamento de sua prática docente; para os monitores, professores em formação inicial, há uma maior articulação com a prática e com a realidade do ensino regular; e para os alunos das escolas, há a possibilidade de terem profissionais mais qualificados.

De uma forma geral, os resultados alcançados no projeto são satisfatórios, pois, todos os envolvidos podem refletir sobre diferentes procedimentos e formas de construção do processo de ensino/aprendizagem de espanhol na escola regular. Procura-se desenvolver um trabalho articulado entre teoria e prática, ou seja, discutem-se textos e documentos sobre a perspectiva educacional da língua estrangeira na Escola Básica, sob a ótica do letramento crítico e do multiletramento, e, ao mesmo tempo, são propostas intervenções práticas, a fim de materializar as reflexões feitas. O FOCOELE oferece, assim, aos alunos da graduação em espanhol, a oportunidade de entrar em contato com profissionais da sua área, conhecer mais a realidade escolar, participar de

discussões sobre temas relacionados ao ensino de língua estrangeira e colaborar no desenvolvimento de diversas atividades, inclusive aquelas específicas da educação à distância, já que o projeto funciona de maneira semipresencial. Dessa forma, temos, no projeto, a troca de conhecimentos produzidos no ambiente acadêmico e no espaço escolar, com relação ao ensino/aprendizagem de espanhol na Educação Básica, formando, assim, um campo de extensão produtivo para pesquisas, reflexão e ação, o que significa um enriquecimento importante para os alunos da licenciatura.

Considerações finais

Neste texto, apresentamos algumas iniciativas implementadas por nós nos últimos anos para propiciar uma formação mais sólida aos alunos do curso de Letras/Espanhol da FALE/UFGM.

Contextualizamos nosso espaço de atuação, descrevendo os aspectos gerais do curso de licenciatura de nossa instituição e os referentes ao perfil de professor que se quer delinear, dentro do duplo desafio que temos como formadores de professores: ensinar a língua para que o futuro profissional seja capaz de usá-la e de ensiná-la e, ao mesmo tempo, construir o educador, capaz de desenvolver seu trabalho no Ensino Básico de acordo com o que orientam os documentos que regem o ensino de línguas estrangeiras, e de espanhol, especificamente, na escola regular. Assim, relatamos nossas iniciativas no sentido de mudar e reencaminhar o trabalho de formação feito em nossa instituição.

Primeiramente explicamos que, como as disciplinas do curso tinham pouco, ou nenhum, teor formativo e estavam mais focadas na aquisição linguística, incorporamos questões referentes à formação docente nos cursos, através da articulação entre funções comunicativas, estruturas linguísticas, tipos e gêneros textuais, reflexão sobre o funcionamento da língua e sobre seu ensino.

Em seguida, comentamos de maneira mais detalhada um fator importante nessa reestruturação: o abandono do uso de um livro didático e a construção de materiais próprios e específicos para o ensino/aprendizagem dos futuros professores. Para embasar esse trabalho, começamos a desenvolver o projeto de pesquisa “Materiais didáticos para a formação de professores de espanhol como língua estrangeira: critérios

para elaboração”, com o objetivo de investigar e estabelecer princípios metodológicos que orientassem a produção de materiais didáticos adequados e específicos para a formação de futuros professores de espanhol. Comentamos, então, os critérios mais gerais que nos guiam nesse processo: uso de gêneros textuais autênticos, escolha de temas relevantes e significativos para os alunos, integração de habilidades e destrezas linguísticas e abordagem contextualizada e indutiva da gramática. Também nos referimos às mudanças necessárias que contemplamos nos nossos modos de avaliação, em função do trabalho diferenciado realizado: começamos a avaliar de maneira mais integral, processual e formativa.

Finalmente descrevemos e refletimos sobre projetos de ensino e extensão que desenvolvemos na FALE e que vêm sendo lugares privilegiados de ampliação da formação dos alunos da licenciatura em espanhol, pois permitem o aprofundamento do que é feito nos cursos da graduação e possibilitam práticas docentes reais e contatos com situações verdadeiras de ensino do espanhol.

Devemos ainda observar, para concluir, que, desde 2011, estamos revendo e reformulando muitas coisas dentro dessa nossa proposta, em função dos novos desafios trazidos pelos variados perfis de alunos que estamos recebendo ultimamente. Com a expansão da universidade, o curso de Letras da UFMG passou a receber 420 alunos por ano, conforme informado anteriormente, e isso tem significado pra nós, formadores, ter de lidar com novas realidades socioculturais e com alunos com diferenciadas demandas cognitivas, o que nos tem levado a repensar nossas concepções e práticas no sentido de adequar a programação das disciplinas e os materiais didáticos ao novo perfil de estudantes que estamos recebendo. Nossa meta continua sendo a formação de um professor/educador crítico, mas faz-se necessário redimensionar o ponto de partida e de chegada da licenciatura em espanhol e de pensar, inclusive, em formas de garantir que os alunos permaneçam na universidade e concluam a graduação, visto que uma grande parte deles tem encontrado dificuldade até mesmo de adaptar-se ao ambiente acadêmico.

Referências

BARROS, C. S. de; COSTA, E. G. de M. (Coord.). *Espanhol: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Coleção Explorando o Ensino, v. 16.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em <<http://www2.camara.gov.br/internet/legislacao>>. Acesso em: 28 de ago. 2012.

_____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.

_____. *Lei 11.161*. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy, 2001. Disponível em: <http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html>. Acesso em: 28 de ago. 2012.

GÓMEZ TORREGO, L. *Gramática didáctica del español*. 8. ed. Madrid: SM, 2002.

MARCUSCHI, A. M. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATTE BON, F. *Gramática comunicativa del español*. De la idea a la lengua. Madrid: Edelsa, 2007. Tomo II.

MIQUEL, L.; SANS, N. *Rápido, rápido*. Barcelona: Difusión, 2002.

UFMG. *Projeto Político Pedagógico*. Curso de Licenciatura em Letras. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 2007.

OS GÊNEROS TEXTUAIS E A FORMAÇÃO DO/A PROFESSOR/A DE LÍNGUA ESPANHOLA

Flávia Colen Meniconi (UFAL)

Laureny A. Lourenço da Silva (UFAL)

Resumo

O presente artigo discute questões relativas ao trabalho com os gêneros textuais na formação inicial de professores/as de espanhol, na Universidade Federal de Alagoas. Trataremos, mais especificamente, do trabalho desenvolvido com as práticas em sala de aula por parte dos/as professores/as em formação, participantes do Projeto de Extensão *Casas de Cultura no Campus*. O foco deste artigo é, portanto, relatar as primeiras ações e reflexões sobre a experiência de ensino e aprendizagem vivenciada pelas coordenadoras e pelos/as alunos/as em formação participantes do projeto. Destacamos, como resultado, o trabalho teórico-prático de utilização dos gêneros textuais nas aulas de língua espanhola ministradas pelos/as professores/as em formação no projeto de extensão.

Introdução

A Faculdade de Letras (Fale), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), completou 60 anos de fundação em janeiro de 2012. Semestralmente ingressam 80 alunos/as distribuídos/as em quatro habilitações simples na licenciatura em Letras. São 15 alunos/as de Português, no vespertino, e 15 no noturno; 10 alunos/as para cada turno de Espanhol e de Inglês; 10 alunos/as de Francês para o vespertino. A duração do curso de Licenciatura é de quatro anos. Como docentes da Fale, nosso objetivo é contribuir para que os/as alunos/as tenham uma formação crítico-reflexiva. Almejamos que os/as alunos/as de Letras possam chegar à compreensão de que a sala de aula é o *locus* para experimentação e investigação e o/a professor/a é aquele/a que reflete e busca melhorar os aspectos metodológicos que envolvem o ensino-aprendizagem da Língua Espanhola.

Na tentativa de romper com os modelos tradicionais de educação, objetivamos colocar em ação essa formação prático-teórica, a partir do quinto período do curso, quando os/as alunos/as iniciam o Estágio Supervisionado, conforme está previsto na Lei n.º 9.394/96. Apesar de considerarmos um avanço, por parte do Governo, exigir que os/as alunos/as comecem a ter o contato com a prática, a partir da metade do curso, por meio dos Estágios Supervisionados, nossa experiência revela que os/as alunos/as necessitam de uma formação prático-teórica mais sólida, para que possam se tornar profissionais autônomos, críticos, reflexivos, a fim de responder às necessidades

**Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino
e Formação de Professores de Espanhol**

Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará

Ano I – Edição Nº 02 – Vol. I – Nov./ 2013 Maio/2014.

ISSN 2318-0099

específicas do alunado de Maceió e às exigências sócio-históricas locais. Em 2009, surgiu a oportunidade de oferecermos, inicialmente, aos/às alunos/as de três habilitações de Letras (inglês, espanhol e português), a possibilidade de fazer com que se engajassem ativamente no cotidiano da prática docente, por meio do Projeto de Extensão *Casas de Cultura no Campus*.

Nosso objetivo, neste artigo, é descrever e comentar a formação de professores/as que oferecemos aos/às alunos/as em formação de Língua Espanhola, participantes do Projeto de Extensão *Casas de Cultura no Campus*. Mais especificamente, nosso recorte neste artigo estará voltado para as contribuições que a aplicação de diferentes gêneros textuais, em sala de aula, pode trazer à qualidade e à diversificação das aulas, bem como para a contribuição e o impacto dessa ferramenta didática na própria formação dos/das alunos/as de Letras/Espanhol.

Assim, descrevemos inicialmente o projeto e, em seguida, a experiência pela qual os/as alunos/as em formação estão passando ao serem praticadas questões teóricas envolvendo a utilização de gêneros textuais em sala de aula de E/LE.

O Projeto *Casas de Cultura no Campus*

O projeto de extensão *Casas de Cultura no Campus* é oferecido pela Faculdade de Letras (Fale), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), com o apoio da Pró-Reitoria de Extensão (Proex) e da Pró-Reitoria Estudantil (Proest). Teve início em 2009 e hoje é um dos maiores projetos de extensão da Faculdade de Letras. Nosso público são os/as alunos/as com vulnerabilidade econômica que passam por uma seleção na Pró-Reitoria Estudantil e são classificados/as para os cursos do projeto. As aulas são ministradas dentro do campus universitário, nos horários em que as salas de aula da graduação estão livres (no horário do almoço e no final da tarde), pelos/as professores/as em formação do curso de Letras. Atualmente, o projeto oferece cursos de português, inglês, francês e espanhol para a comunidade universitária com vulnerabilidade econômica. Para este artigo, consideraremos apenas os dados referentes ao curso de espanhol.

Neste segundo semestre de 2013, temos 13 turmas de Espanhol, com um/a professor/a para cada turma, de no máximo 30 alunos. São três turmas de Básico 1, duas

de Básico 2, duas de Básico 3 (nível inicial) e uma de cada nível intermediário (Inter 1, 2 e 3). Também temos três turmas compostas por alunos/as da comunidade vizinha à UFAL. Eles/elas são alunos/as selecionados/as nas escolas públicas da redondeza da universidade (através da parceria com as escolas) e que têm a oportunidade de cursar os níveis básicos da língua espanhola; dessa forma, pode-se ajudar esses/as alunos/as no Enem e possíveis vestibulares. Os docentes participantes do projeto são o Prof. Sérgio Ifa, coordenador geral e de Língua Inglesa; a Profa. Laurenny A. Lourenço da Silva, coordenadora de Língua Espanhola e a Profa. Flávia Colen Meniconi, atual coordenadora de Língua Espanhola e sempre colaboradora do projeto.

Almejamos, com as *Casas de Cultura no Campus*, a possibilidade de levar os/as alunos/as de Língua Espanhola, envolvidos/as nesse projeto, a vivenciarem o espaço de sala de aula e a discutirem aspectos teóricos referentes à prática docente, em sua formação inicial. Para que alcancemos nossos objetivos, tivemos de observar algumas questões relacionadas, principalmente, com a proposta de ser um curso de extensão. Primeiramente, os/as participantes do projeto são os/as alunos/as de Letras, que, após uma seleção, ingressam como professores/as do *Casas de Cultura no Campus*. No exame seletivo, os/as candidatos/as realizam uma prova escrita de interpretação de texto, gramática e redação. Na parte prática do exame, ministram uma aula. Após a aprovação na seleção, os/as professores/as iniciantes começam a participar das atividades do projeto.

Em segundo lugar, também observamos a carência, dentro de nossa Universidade, de cursos de línguas gratuitos à comunidade universitária economicamente menos favorecida. Sendo assim, o/a graduando/a de qualquer curso da Universidade, que esteja interessado/a em fazer um dos cursos, passa por uma seleção e entrevista junto à Pró-Reitora Estudantil, onde são analisados dados econômicos e escolares desse/a aluno/a – esse processo é feito pela assistente social da Pró-Reitoria Estudantil.

Voltando à preparação de nossos/as professores/as, realizamos encontros pedagógicos semanais, nos quais eles/elas se reúnem com as coordenadoras do projeto e são discutidos aspectos relacionados à prática docente, devidamente articulada com a teoria. São debatidos assuntos referentes à política educacional, às metodologias de ensino, à prática docente e à avaliação. Para o bom andamento dos encontros

pedagógicos, abrimos espaço para que as discussões teóricas sejam feitas em forma de conversa, buscando um ambiente mais relaxado para que todos se sintam à vontade para participar das discussões.

Dessa forma, valorizamos o conhecimento de mundo dos/das professores/as em formação e conhecemos suas principais demandas e dificuldades pedagógicas. Os encontros são fontes dos questionamentos e das reflexões que os/as acometem e, por isso, aproveitamos também esse espaço para o levantamento de necessidades, problemas e dificuldades de nossos/as alunos/as enquanto professores/as em formação. Para tanto, fazemos uso de instrumentos de coleta de dados, tais como: questionários, entrevistas e diários reflexivos e/ou narrativas de suas aulas. Os diários são feitos semanalmente em um grupo virtual que criamos em uma rede social. Antes eram diários impressos ou anotações em cadernos, porém a tecnologia e o interesse dos/das professores/as pelas redes sociais levaram-nos a refletir também sobre esse recurso e passamos a utilizá-lo — com muito proveito. Durante o último ano, 2012, muitas questões foram levantadas com relação às atividades de leitura e produção textual e, então, iniciado o ano de 2013, introduzimos a proposta de trabalho com os gêneros textuais, dentro da área da linguística de textos.

Os gêneros e a formação do professor de línguas

Na perspectiva das teorias que fundamentam o interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART; MACHADO, 2004; BRONCKART, 2006; GUIMARÃES; MACHADO; COUTINHO, 2007), o trabalho com os gêneros textuais na formação de professores se justifica pelo fato de possibilitar a produção de valores e formas de agir sócio-historicamente situados. Segundo Antunes (2009), o uso da linguagem é uma forma de agir socialmente e essa interação só acontece em textos, isto é, “falamos ou escrevemos, sempre, em textos” (ANTUNES, 2009, p. 50). Nesse sentido, as palavras e as frases só ganham sentido quando são vistas como partes de textos, orais e escritos, isto é, como elementos de discursos, “pelos quais as pessoas dizem, agem, participam, tomam posições, se firmam e se afirmam no aqui e no agora de sua existência” (ANTUNES, 2009, p. 51).

Adotar a visão do texto como uma unidade de sentido e um artefato sócio-histórico (MARCUSCHI, 2010), implica concebê-lo como “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas.” (BEAUGRANDE, 1997, p. 10). Para tanto, é de fundamental importância redefini-lo como objeto de ensino. Assim, o texto, na perspectiva sócio-discursiva, não deve ser visto como “pretexto” para ensino de estruturas linguísticas e regras gramaticais descontextualizadas, pois nos comunicamos por meio de textos e não por meio de frases isoladas (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2011).

Segundo Marcuschi (2008), “toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero” (MARCUSCHI, 2008, p. 154). O autor define o gênero textual como textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sócio-comunicativos e característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária etc. (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Bakhtin (2003) estabelece uma diferença entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos). Segundo o autor, os primeiros são formados em condições de comunicação discursiva imediata, podendo também perder o vínculo imediato com a realidade de onde emergiu. Já o gênero discursivo secundário surge nas “condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado”: romances, dramas, pesquisas científicas, gêneros publicitários (BAKHTIN, 2003, p. 263). Na opinião do autor, é de suma importância diferenciar os gêneros primários e secundários pela própria questão da natureza do enunciado. É através dessa diferença que será possível determinar e descobrir os enunciados.

Dolz, Gagnon e Decândio (2011) argumentam que é de fundamental importância trabalhar com o gênero primário e secundário no ensino, a partir de atividades reflexivas que passem de um gênero a outro. Assim, por exemplo,

trabalhar a receita de cozinha, um gênero injuntivo, facilita a produção de um manual ou de uma regra de jogo posterior. Antes de fazer os alunos escreverem uma receita de cozinha, pode-se pedir para reformularem uma receita oral. Além disso, pouco a pouco, os alunos podem aprender as características do gênero; planejar a produção da receita, a organização de seus conteúdos, a apresentação das etapas de seu desenvolvimento, o trabalho com o campo lexical. (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2011, p. 43).

O trabalho com os gêneros primários e secundários poderia, assim, contribuir para que os alunos aprendessem a passar da comunicação espontânea, a partir da fala informal, para a comunicação mais formal. Além do mais, contribuiria para a aprendizagem da escrita de diferentes gêneros, a partir da elaboração de textos para situações comunicativas concretas.

Os gêneros também devem ser vistos como sistemas de controle social ou exercício de poder, como nos lembra Bakhtin (2003). No caso do gênero acadêmico, poucos são as pessoas que dominam a produção de um artigo, ensaio, tese, conferências etc. Somente aquelas que vivenciaram experiências acadêmicas aprenderam a produzir esse tipo de gêneros.

Segundo Marcuschi (2008), os gêneros textuais caracterizam-se como um dos instrumentos mais poderosos do discurso. Nesse sentido, podemos concordar com o fato de que “a produção discursiva é um tipo de ação que transcende o aspecto meramente comunicativo e informacional” (MARCUSCHI, 2008, p. 162). O domínio dos gêneros pressupõe condições de controle e poder social. Segundo Marcuschi (2008) desde que nos constituímos como seres sociais, nos achamos envolvidos numa máquina sociodiscursiva, e um dos instrumentos mais poderosos dessa máquina são os gêneros textuais, sendo que seu domínio e manipulação depende boa parte da forma de nossa inserção social e de nosso poder social. Enfim: quem pode expedir um diploma, uma carteira de identidade, um alvará de soltura, uma certidão de casamento, um porte de arma, escrever uma reportagem jornalística, uma tese de doutorado, dar uma conferência, uma aula expositiva, um inquérito judicial e assim por diante? (MARCUSCHI, 2008, p. 162)

Como um importante instrumento de poder da máquina discursiva, acreditamos que a leitura e escrita de diferentes gêneros textuais devem ser trabalhadas em sala de aula, já que saber ler e escrever diferentes tipos de gêneros é uma forma de inserção e

participação social. Nesse sentido, precisamos voltar à didática de ensino de língua espanhola para o trabalho com diferentes gêneros. Essa seria uma forma de integrar as forças históricas, sociais, institucionais e técnicas na formação humana.

Os gêneros textuais no ensino-aprendizagem de línguas

Assim como Dolz, Moro e Pollo (2001) e Schneuwly (1994), compreendemos o gênero como um mega-instrumento didático que serve de mediador das interações indivíduos-objetos (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2011, p. 44). Os gêneros, nessa perspectiva, poderiam ser entendidos como instrumentos de ensino que orientam realizações de atividades com a linguagem. Nas palavras dos autores, “enquanto instrumento de aprendizagem, o gênero permite ao aprendiz ter acesso a determinadas significações que, se interiorizadas, contribuem para o desenvolvimento de suas capacidades languageiras” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2011, p. 44).

Reconhecemos a importância de trabalharmos com o ensino a partir gêneros textuais, se desejamos adotar uma prática docente que vai além da exposição das regras gramaticais, mas, ao mesmo tempo, deparamo-nos com a incerteza em relação à escolha dos gêneros mais apropriados para o contexto do ensino da língua espanhola. Segundo Marcuschi (2008), “os próprios PCNs têm grande dificuldade quando chegam a este ponto e parece que há gêneros mais adequados para a produção e outros mais adequados para a leitura” (MARCUSCHI, 2008, p. 206). O autor ainda acrescenta que

[e]m muitos outros aspectos os PCNs são inovadores e muito claros, mas no que tange aos gêneros, há uma sugestão pouco clara de seu tratamento, embora esteja aí pela primeira vez uma posição determinada e determinante para esse trabalho. O que eu critico é a forma como isso vem sendo trabalhado nos PCNs (MARCUSCHI, 2008, p. 207).

Na verdade, os PCN mencionam tipos de textos: narrativo, descritivo, expositivo, argumentativo e conversação (p. 31) e alguns gêneros textuais: poema, romance, aula expositiva, trabalho publicado em uma revista científica, entre outros (p. 31) sem, contudo, apresentar uma distinção entre tipos textuais e gêneros. Além do

mais, leva em consideração apenas o trabalho com gêneros textuais mais formais. Os mais praticados e presentes em situações informais são, praticamente, esquecidos.

Marcuschi (2008) estabelece a distinção entre tipo e gênero textual, argumentando que o tipo textual refere-se a uma construção teórica “definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo)”, categorizada como: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Já os gêneros textuais “são textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões comunicativos característicos”, tais como: telefonema, carta pessoal, notícia jornalística, piada, bate-papo por computador etc. (MARCUSCHI, 2008, p. 154-155).

Acreditamos que o conhecimento da distinção conceitual existente entre tipo e gênero textual é de fundamental importância para o trabalho com textos, orais e escritos, em sala de aula. Esse esclarecimento poderá contribuir para que o professor conheça e pesquise diferentes gêneros, dentro dos tipos textuais existentes, procurando contemplar exemplos variados de textos formais e informais, no planejamento e desenvolvimento de suas aulas. Sobre essa questão, Dolz e Schneuwly (2004) argumentam que a coleta de textos autênticos de tipos variados é de fundamental importância para o trabalho de caracterização do gênero e para a constituição de um corpus de trabalho. Dentro desse enfoque, um modelo didático funcionaria como uma ferramenta didática norteadora do trabalho com os gêneros.

A importância dos modelos didáticos para o trabalho com gêneros em sala de aula

Segundo Nascimento, Gonçalves e Saito (2007), estudos e pesquisas sobre gênero devem caminhar para a construção de modelos didáticos que possam indicar aos professores aquilo que seja adequado ensinar aos seus alunos. Os autores defendem a elaboração de um modelo sustentado a partir do tripé: “desconstrução, descrição e indicação das dimensões ensináveis do gênero”. (NASCIMENTO; GONÇALVES; SAITO, 2007, p. 92). Esse modelo, na opinião dos autores, deve contemplar tanto as dimensões do processamento do texto verbal (oral e escrito), quanto as da linguagem visual (aspectos não-verbais).

Schneuwly e Dolz (1997) salientam que um modelo didático apresenta duas características: 1) “constitui uma síntese prática destinada a orientar as intervenções dos docentes”; 2) “esclarece as dimensões ensináveis a partir das quais diversas sequências podem ser concebidas” (SCHENEUWLY; DOLZ, 1997, p. 7, tradução nossa).

Na mesma perspectiva, Machado e Cristovão (2005) defendem que os modelos didáticos de trabalho com gêneros textuais guiam as práticas de ensino-aprendizagem e contribuem para que os objetivos que norteiam o fazer docente sejam alcançados. Segundo Cristovão (2007), o modelo contribui para a visualização dos gêneros em estudo, análise e produção e facilita o trabalho de seleção do ensinável.

No trabalho desenvolvido com os/as professores/as do Projeto *Casas de Cultura no Campus - Língua Espanhola*, procuramos discutir as teorias sobre tipos e gêneros textuais e as propostas do modelo didático como norteadores das práticas de ensino-aprendizagem de língua espanhola. A seguir, discutiremos sobre a metodologia que orientou a realização dessa pesquisa.

O desenvolvimento do trabalho com gêneros textuais no Projeto *Casas de Cultura no Campus - Língua Espanhola*

Nossa pesquisa tem como *corpus* depoimentos dos/as professores/as participantes do projeto, publicados no *Facebook*. Procuramos coletar os depoimentos que refletem o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula. A partir desses relatos, buscamos verificar como os/as professores/as abordam a temática dos gêneros em suas aulas e a percepção que é construída em relação ao trabalho desenvolvido.

Antes, contudo, de apresentar as reflexões sobre os relatos publicados pelos/as professores/as em questão, faz-se necessário expor o trabalho que desenvolvemos junto a esses/as docentes, em relação à teoria de gêneros e sua aplicabilidade em sala de aula.

Iniciamos o trabalho com as propostas de gêneros textuais nos encontros quinzenais que realizamos com os/as professores/as do projeto. Nesses encontros, geralmente, discutimos sobre questões metodológicas e didáticas, propostas de avaliação, projetos, entre outros. Além disso, sugerimos leituras, atividades de pesquisa em sala de aula, produção de trabalhos para apresentação em congressos e publicações.

A ideia de trabalhar com gêneros surgiu a partir das queixas que alguns/mas professores/as do projeto levantaram em relação à precariedade do material adotado, no que diz respeito às propostas de atividade de leitura e produção textual. Nas palavras dos/as professores/as, “o material traz poucos textos”, “quase não há atividades de compreensão leitora”, “precisamos trazer muito material de fora”, “praticamente não se trabalha a produção escrita em espanhol”.

Diante desses argumentos, resolvemos sugerir aos/às professores/as leituras e discussões sobre a teoria de gêneros textuais e sua aplicabilidade em sala de aula. Argumentamos que essa poderia ser uma saída para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita que, na opinião dos/as professores/as, eram “pouco exploradas” pelo material didático adotado.

O trabalho iniciou-se com propostas de leituras sobre os seguintes temas: “Gêneros textuais, material didático e formação de professores” (CRISTOVÃO, 2005); “Produção textual, análise de gêneros e compreensão” (MARCUSCHI, 2008); “Produção escrita e dificuldades de aprendizagem” (DOLZ, GAGNON, DECÂNDIO, 2011). Sugerimos que os/as professores/as lessem os textos e começassem a desenvolver trabalhos com gêneros textuais em sala de aula.

Nas reuniões quinzenais, discutíamos os textos sugeridos para leitura e os/as professores/as apresentavam relatos orais sobre os trabalhos que estavam desenvolvendo com seus/suas alunos/as. Além dos relatos orais, os/as professores/as utilizavam o *Facebook* para relatarem, com mais detalhe, o trabalho com os gêneros em sala de aula, tema que será discutido a seguir.

Os relatos dos/as professores/as sobre o trabalho com gêneros textuais no ensino-aprendizagem de língua espanhola

Durante a realização dos encontros para a discussão dos textos sobre gêneros textuais, ensino de língua e formação de professores, surpreendeu-nos o fato de que, em questão de poucos dias, os/as professores/as começaram a trabalhar com gêneros em sala de aula, isto é, de tentarem articular a teoria com atividades práticas, a partir das propostas de leitura, discussão e produção textual de gêneros variados. Tal fator pode ser comprovado a partir dos seguintes relatos:

Depoimento 1⁷⁴

La clase ayer fue buena, vinieron pocos alumnos (unos 13 solamente), entonces nos colocamos en círculo. Llevé para la clase un texto (un reportaje) del periódico El País entitulado "Caen de manera drástica los embarazos entre adolescentes hispanas de EE UU", hicimos una lectura conjunta y después debatemos a respecto de los temas del texto. El debate fue muy bueno, todos hablaron un poquito lo que pensaban, sus opiniones y se quedó muy bueno así. Después de ese debate, les entregué unos papelitos con algunas informaciones sobre un reportaje, les expliqué esas informaciones, además de encontrarnos en el reportaje que ya habíamos leído. Les llevé también otros papelitos con imágenes de asuntos actuales y polémicos para que a partir de las imágenes sacasen un tema y a partir de ese tema crear un reportaje, teniendo como base el reportaje que leyemos y las informaciones que les pasé. Y eso ellos tuvieron que hacer en clase. No tuvimos mucho tiempo, las horas volaron, pero algunos conseguieron entregarme a tiempo.

A partir do relato apresentado, a professora manifesta, em vários momentos, a satisfação em relação aos resultados da sua aula: “*la clase ayer fue buena...*”; “*el debate fue muy bueno...*”, “*se quedó muy bueno así...*”. Esses sentimentos positivos em relação aos objetivos obtidos na realização do trabalho proposto são extremamente importantes para o desenvolvimento da atitude motivadora em relação ao trabalho (CABRAL; VALA; FREIRE, 2000). Tais sentimentos se associam a variáveis emocionais importantes que influenciam, significativamente, o trabalho docente, tais como: a motivação, o envolvimento, o empenho e a realização profissional dos sujeitos (KAUFMAN, 1984; TRIGO-SANTOS, 1996).

O modelo didático criado pela professora norteou-se pela escolha do gênero reportagem, seguido da leitura conjunta, debate sobre o tema e produção escrita do gênero lido. Nota-se que a professora escolheu um texto materializado em situações comunicativas correntes que, por sua vez, faz parte dos gêneros presentes na vida diária dos/as alunos/as (MARCUSCHI, 2008). O modelo escolhido para o trabalho com a reportagem também traduziu as dimensões ensináveis do texto proposto para leitura e discussão (SCHENEUWLY; DOLZ, 1997).

Depoimento 2

En esta semana estamos haciendo la revisión de los asuntos que estudiamos. Empezamos la clase con la lectura de un texto que hablaba sobre la pena de muerte, el tema fue muy provocativo y todos participaron de la discusión, después les pedí

⁷⁴ Os depoimentos foram mantidos como escritos originalmente.

para hacer un texto breve (un comentario de mínimo cinco líneas) para mostrar la opinión que tenían sobre el tema. En el segundo momento continuamos la dinámica que habíamos empezado en la clase pasada, todos llevaron los currículos con sus datos profesionales, hicimos una simulación de una entrevista de empleo, unos fueron los directores de la empresa y otros los entrevistados. Los entrevistados deberían mostrar principalmente que tenían calidades suficientes para ganar la oportunidad de trabajar en aquella empresa y los directores deberían seleccionar los mejores. En el tercer momento hicimos la revisión del uso de tú y usted.

No depoimento acima, o professor analisa a escolha do tema da “pena de morte”, escolhido para leitura e discussão, como “provocativo”. Posteriormente, relata que todos participaram da discussão proposta. Embora não aparece, de forma explícita, uma avaliação positiva da aula, entendemos que o “provocativo” e a participação conjunta demonstram, de certa forma, uma satisfação em relação à escolha do assunto do gênero textual trabalhado.

O professor não classifica os gêneros que escolheu para a sua aula; apenas menciona que trabalhou com a leitura, discussão e produção escrita sobre um texto que tratava da “pena de morte”. Acreditamos que esse silenciamento pode ter sido ocasionado pela dificuldade em classificar os gêneros e tipos textuais. Entretanto, segundo Marcuschi (2008), “não devemos imaginar que a distinção entre gênero e tipo textual forme uma visão dicotômica, pois eles são dois aspectos constitutivos do funcionamento da língua em situações da vida diária” (2008, p. 156). O autor ainda argumenta que a classificação dos gêneros é importante para a identificação das sequências tipológicas mais comuns em cada um deles. Nesse sentido, embora concebamos que a classificação dos gêneros para a criação dos modelos didáticos seja importante, no relato sobre as atividades desenvolvidas pelo professor consideramos que essa classificação não influenciou negativamente no desenvolvimento do trabalho com textos.

O modelo didático seguido por esse professor assemelha-se ao modelo escolhido pela professora anterior: escolha do texto, proposta de leitura, discussão e produção escrita. Pelo tema escolhido, infere-se que o professor em questão escolheu um tipo de texto argumentativo para leitura e discussão e, para a produção textual, o gênero escolhido foi o comentário, onde a argumentação também se faz presente.

Posteriormente, o professor relata que deu continuidade ao trabalho da aula anterior com a entrega do currículo elaborado e a atividade oral relacionada a uma

entrevista de trabalho. Ambos os gêneros também estão presentes em atividades da vida real, podendo ser considerados textos concretamente realizados na interação, com padrões sócio-comunicativos definidos (MARCUSCHI, 2008) para o contexto de trabalho.

Depoimento 3

Empezamos la clase discutiendo sobre el cuento “El otro yo”, de Mario Benedetti, que les pasé para leer en casa y hacer un comentario escrito. Les pregunté qué entendieron, qué les pareció, si les gustó o no el cuento. Me gustó la discusión porque todos hablaron su opinión: si les gustó o no, si creen que tenemos “el otro yo” o no, si fue difícil comprender el cuento, si ya conocían otra obra del autor. Después, hicimos el ejercicio de la página 51 del libro de alumno, que trata sobre las personas diestras y zurdas. Fue muy interesante porque discutimos sobre “ser diestro y ser zurdo” y sobre la encuesta del ejercicio “con qué mano hacemos determinadas cosas”. A veces no nos acordábamos con qué mano e intentábamos hacer en clase. Fue muy gracioso y yo siempre era la diferente, porque soy la única zurda. Al final, les mostré algunos ejemplos de gestos españoles que se hacen con las manos, además de los gestos aprendimos algunas expresiones de España.

No relato da professora, é possível observar a escolha de um modelo didático diferente para o trabalho com o gênero “conto”, em comparação com as propostas metodológicas apresentadas anteriormente. Ao invés de propor a leitura em sala, discussão e produção textual, a professora solicitou a realização da leitura do conto como atividade de casa. O fato de o conto ser um gênero secundário, isto é, mais complexo (BAKHTIN, 2003), pôde ter influenciado a solicitação da leitura anterior à aula. As outras propostas de atividades seguiram os modelos adotados pelos outros professores: discussão e realização de produções textuais.

A professora se mostra satisfeita com o resultado da discussão sobre o conto e da realização do exercício proposto: “*Me gustó la discusión porque todos hablaron su opinión...*”; “*Fue muy interesante porque discutimos sobre ‘ser diestro y ser zurdo’...*”. A participação ativa dos alunos em relação à manifestação da opinião sobre o tema do texto influenciou positivamente os sentimentos da professora, em relação à atividade proposta.

Como proposta de produção escrita, a professora solicitou a realização de uma entrevista, isto é, um gênero primário, também presente na vida cotidiana (BAKHTIN, 2003). Na opinião da professora, o resultado da realização da entrevista foi muito engraçado, pois ela era sempre a diferente: “*Fue muy gracioso y yo siempre era la*

diferente, porque soy la única zurda”. O envolvimento da professora na realização da atividade e a comparação que estabelece entre sua forma de ser e a dos seus alunos legitima a contribuição do trabalho com gêneros na produção de valores e formas de agir sócio-historicamente situados (BRONCKART; MACHADO, 2004; BRONCKART, 2006; GUIMARÃES; MACHADO; COUTINHO, 2007). A professora interage com o seu grupo, comenta, argumenta e se posiciona diante dos temas propostos para leitura e discussão.

Considerações Finais

Neste artigo buscamos relatar o desenvolvimento do Projeto de Extensão *Casas de Cultura no Campus*, enquanto proposta de formação crítica e reflexiva aliada ao objetivo de oportunizar aos/às professores/as em formação a vivência do espaço da sala de aula. Muito se discute sobre o estágio supervisionado no qual o/a aluno/a graduando/a deve observar e ministrar aulas, produzindo um relatório que pouco contribui para sua formação e que, muitas vezes, confirma “o caráter leigo do seu [do/a aluno/a estagiário/a] discurso sobre o ensino” (FAIRCHILD, 2010, p. 271). Portanto, a formação do/a cidadão/ã crítico/a, durante o período escolar, é de responsabilidade de todos os envolvidos: do/a cidadão/ã como um/a agente do seu próprio processo de ensino-aprendizagem; da escola como um local onde as escolhas podem ser mostradas, discutidas e as opiniões construídas; e dos/as professores/as como responsáveis, por exemplo, por promover a discussão, o confronto entre velhas e novas visões e por criar espaços para a construção compartilhada do conhecimento.

Assim, o trabalho com os diferentes tipos e gêneros textuais nas aulas de E/LE são uma excelente ferramenta para criar novas propostas didáticas ainda não disponíveis, por exemplo, na maioria dos manuais de ensino de espanhol. Também, o trabalho com textos, em todas as suas variantes possíveis, como recurso discursivo possibilita ao/à professor/a em formação inicial acercar-se a seus/suas alunos/as através de temáticas da vida real – as relações humanas e suas diversidades –, trazendo à sala de aula um momento de reflexão, discussão e até possíveis soluções.

O uso do gênero literário como proposta de trabalho ainda é visto com certo receio por alguns/mas educadores/as já que, por muito tempo, o texto literário era

utilizado tão somente como um pretexto para o ensino da gramática, deixando de lado seu rico potencial artístico e cultural. No entanto, podemos observar que com uma mudança na proposta desse trabalho, o texto literário pode – assim como todos os textos dos gêneros primários e secundários – instigar o interesse do/ aluno/a e levá-lo/la a refletir sobre sua própria constituição identitária: “*El Otro Yo usaba cierta poesía en la mirada, se enamoraba de las actrices, mentía cautelosamente, se emocionaba en los atardeceres*” (*El Otro Yo*, Mario Benedetti).

Acreditamos que a análise da proposta de trabalho com os gêneros textuais nas aulas de E/LE, apresentada neste artigo, demonstra uma etapa no contínuo trabalho de formação inicial de professores/as ainda dentro na graduação. Revelou-nos que nós, professoras formadoras, e os/as professores/as em formação inicial, estamos nos desenvolvendo para que as atividades com textos em sala de aula possam contemplar uma visão mais ampla do que é aprender a língua espanhola e sua importância na formação crítica e reflexiva de todos/as envolvidos/as nessa tarefa educacional.

Referências

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENEDETTI, M. *El otro yo*. Disponível em: <http://www.los cuentos.net/cuentos/link/67/67/full/>. Acesso em: 17 out 2013.

BRONCKART, J. P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004. p. 131-163.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. L. M. (Orgs.). Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BEAUGRANDE, R. de. *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1997.

CABRAL, M. V.; VALA, J.; FREIRE, J. *Atitudes sociais dos portugueses: Trabalho e cidadania*. Lisboa: Instituto das Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 2000.

CRISTOVÃO, V. L. L. Gêneros textuais, material didático e formação de professores. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 8/1, 2005, p. 173-191.

_____. *Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira*. Londrina: EDUEL, 2007.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. [Tradução de Fabrício Decândio e Ana Raquel Machado]. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Orgs. e tradutoras). *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, J.; MORO, C; POLLO, A. Le débat réglé: de quelques outils et de leurs usages dans l'apprentissage. *Repères*, n. 22, p. 76-95, 2001.

FAIRCHILD, T. O professor no espelho: refletindo sobre a leitura de um relatório de estágio na graduação em Letras. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 271-288, 2010.

GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.) *O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

KAUFMAN, J. W. Relationship between teacher motivation and commitment to the profession. Comunicação apresentada no Congresso Anual da American Educational Research Association, New Orleans, 1984.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. O agir do professor em documentos institucionais brasileiros para a formação inicial. In: CONGRESSO INTERNACIONAL

EDUCAÇÃO E TRABALHO: Representações sociais, competências e trajetórias profissionais, 2005, Aveiro. *Anais...* Aveiro: Universidade de Aveiro, 2005.

MARCUSCHI, L. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. *Da fala para a escrita*. São Paulo: Cortez, 2010.

NASCIMENTO, E. L.; GONÇALVES, A.V.; SAITO, C. L. N. Gêneros textuais e ferramentas didáticas para a formação contínua de professores de língua portuguesa. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 10/2, p. 89-112, dez. 2007.

SCHNEUWLY, B. Genres et types de discours: Considérations psychologiques et ontogénétiques. In: REUTER, Y. (Org). *Les interactions lecture écriture*. Berna: Peter Lang, 1994. p. 155-173.

SCHNEUWLY B.; DOLZ, J. Les genres scolaires: des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, n. 15, p. 27-40, 1997.

TRIGO-SANTOS, F. *Atitudes e crenças dos professores do ensino secundário: satisfação, descontentamento e desgaste profissional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1996.

DIZER E FAZER: A IDEOLOGIA SUBJACENTE AO DISCURSO DE FORMADORES DE PROFESSORES DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA FEDERAL

Cícero Anastácio Araújo de Miranda (UFC)⁷⁵

Resumo

Este trabalho tem como objetivo discutir a ideologia subjacente aos discursos de professores de uma Universidade Pública Federal brasileira. Para isso, utiliza dados colhidos em trabalho no nível de Mestrado, junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. Como metodologia, propusemos uma articulação entre a Teoria das Representações Sociais, conforme as propostas de Moscovici (2009) e Jodelet (2001), com os Estudos Críticos do Discurso, nas bases do que postula Van Dijk (2008) e a Linguística Aplicada. A partir de uma análise lexical e semântica, revela-se o ideário compartilhado pelo grupo de professores participantes da investigação, que aponta para uma vinculação a um ideário progressista. Além disso, emergem posições da compreensão por parte do grupo de uma formação de professores de Espanhol Língua Estrangeira, voltada para o ensino da gramática e para a dotação do futuro docente da capacidade de ensinar o idioma nas mesmas bases que o aprendeu.

Introdução

Neste trabalho, recorte de uma pesquisa maior desenvolvida, visamos, basicamente, compreender quais são as ideologias que subjazem à representação construída por docentes universitários de uma instituição pública de ensino superior em torno do objeto *formação inicial de professores de espanhol como língua estrangeira*. Vinculamo-nos, nesse sentido, ao proposto pelo projeto de Baptista (2011), que articula teórico-metodologicamente o sugerido por van Dijk (2003, 2008a), Moscovici (2009) e Jodelet, (2001). Decorrente do principal, desprendem-se os objetivos de compreender quais palavras veiculam ou vetorizam, ou ainda, servem de suporte para a representação em torno do objeto estudado e quais os temas recorrentes nos discursos dos colaboradores da pesquisa, capazes de revelar o ideário que os precede. Depreende-se, do mesmo modo, o objetivo específico de revelar os elementos capazes de indicar o lugar mais aproximado do núcleo figurativo da representação em questão.

Para a consecução dos objetivos, propusemos uma abordagem ideológica da representação social partilhada pelos docentes, de modo a analisar os itens lexicais e

⁷⁵ Professor Assistente do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal do Ceará, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC e coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Práticas de Ensino e Formação de Professores de Língua Espanhola (GEPPELE).

temáticos do seu discurso, para a revelação não só da própria representação em torno do objeto estudado, como também do substrato ideológico sobre o qual ela se apoia.

Dados os objetivos, não descreveremos minuciosamente a metodologia empregada, sobretudo àquela empregada para a revelação das representações dos professores, tendo em vista o fato de desejarmos, neste trabalho, discutir com mais detenção o material ideológico das representações, o que nos exigirá espaço para discussões em torno da filosofia da linguagem e do discurso que compôs o corpus analisado.

Cabe esclarecer, por oportuno, ainda, nesta introdução, o fato da escolha dos professores participantes da pesquisa⁷⁶. Importa, então dizer, que sopesou nessa decisão o fato de fazermos parte do grupo; de nossas indagações, anteriormente expostas, terem ligação com nossa prática no mesmo contexto de atuação dos docentes; e o elemento escolhido para exame ser, ao mesmo tempo, o objeto de trabalho de todos os envolvidos no estudo.

Assim, preocupou-nos o que Almeida Filho (2010) define nestas linhas:

Embora careçamos de mais pesquisas para estabelecer a força relativa de distintas classes de valores na constituição de uma abordagem de ensinar e de uma abordagem de aprender línguas, devemos reconhecer neles a priori uma força tributária que condiciona em parte o processo de ensinar/aprender (p. 11).

A força de que nos fala Almeida Filho (2010) e que ajuda a modelar a forma de compreender as abordagens de ensino, de aprendizagem e, conseqüentemente, de formar professores, se funda não apenas sobre material teórico científico, mas notadamente sobre conhecimentos práticos, partilhados por sujeitos sociais. O substrato ideológico que arregimenta essa força e que define os grupos pressupõe, igualmente, a construção de identidades individuais e coletivas. Assim, “uma tradição de traços nacionais ou regionais se acopla de distintas maneiras a possíveis tradições de ensinar e de aprender (ALMEIDA FILHO, p. 11)” de uma escola ou de uma universidade.

Moveu-nos, portanto, conforme o exposto, a curiosidade de entender qual é a substância, no caso específico do nosso estudo, da ideologia que precede a forma de compreender esse saber prático *formação de professores de espanhol*.

⁷⁶ Professores de espanhol da Universidade Federal do Ceará, com exceção do autor e da orientadora do trabalho de Mestrado, também componente do grupo, professora Lívia Baptista, num total de dez professores.

Contexto: Formação de professores de espanhol na UFC

Neste tópico, faremos a contextualização da formação de professores de língua estrangeira, especificamente de espanhol, no âmbito da Universidade Federal do Ceará (doravante, UFC).

Para isso, recorreremos a documentos oficiais, os Projetos Políticos Pedagógicos (doravante PPP) dos Cursos de Letras oferecidos pela UFC. Cabe, então, esclarecer que no ano de 2013 há a oferta de três cursos de Letras-Espanhol na universidade: dois na modalidade presencial e um na modalidade semipresencial. No primeiro caso, oferece-se um curso diurno com habilitação dupla, em Língua Materna (LM) e Língua Estrangeira (LE)⁷⁷ (primeira vez que aparecem, devem estar por extenso); e um curso noturno⁷⁸ de habilitação única em espanhol. No caso do semipresencial, a oferta é também exclusiva em espanhol. Cada um tem um PPP que estabelece sua estrutura, currículo e parâmetros. De igual modo, cada um deles prevê um perfil de egresso dessas formações. Detalhá-los-emos a seguir.

Os perfis traçados pelos projetos político-pedagógicos (PPP's) dos cursos diurno, noturno e semipresencial são semelhantes, diferenciando-se apenas, quando fazem referência às línguas, uma vez que no curso noturno e no semipresencial há, como já dito, a habilitação voltada completamente para a língua espanhola e suas respectivas literaturas. Percebe-se, também, acréscimo de subitens, ao se descreverem as habilidades do profissional, de aspectos sobre o conhecimento de novas tecnologias e sobre tradução, neste último caso no PPP do curso noturno. Aqui cabe ressaltar que esse PPP propõe a organização de um curso com a oferta de duas licenciaturas e dois bacharelados (ambos em espanhol e inglês), ou seja, formações distintas, e por isso, diferencia-se do PPP do curso diurno que só apresenta a formação em licenciatura. A oferta dos bacharelados ainda não se configura, pois aguarda implementação da universidade.

Como afirmamos, há uma definição comum aos três PPP's dos cursos acerca do perfil docente a ser formado. Tal qual o documento do **Conselho Nacional de**

77 Além da formação em língua espanhola, a UFC oferece cursos nas línguas alemã, francesa, inglesa, italiana e clássicas (grego e latim).

78 No curso noturno, também há a oferta de licenciatura na língua inglesa, bem como no semipresencial.

Educação (doravante CNE)/Câmara de Educação Superior (doravante CES), através do parecer CNE/CES 492/2001, a descrição oferece o entendimento em torno da formação de professores de línguas. Lê-se no item “perfil do egresso”:

Indivíduos que, uma vez licenciados, possam atuar no magistério de forma crítica e reflexiva, fazendo uso da língua e da literatura, materna e/ou estrangeira⁷⁹, de forma a auxiliar a população atingida por seu trabalho a desenvolver: a) uma competência linguística de excelência (referente aos processos de recepção: escuta e leitura e de produção: oralidade e escrita, de diferentes discursos); b) um aguçado senso ético e estético e c) um profundo conhecimento e respeito às diferentes variedades linguísticas e às distintas manifestações literárias (UFC, 2005, p. 5).

Diante do exposto, podemos fazer duas constatações. A primeira delas é a de que o documento se alinha ao parecer do CNE. A segunda, consequência da primeira, a vinculação filosófico-educacional, bem como a teórica se repetem. O trecho decisivamente revelador é o que faz referência a aspectos prototípicos da abordagem comunicativa: “competência linguística de excelência (referente aos processos de recepção: escuta e leitura e de produção: oralidade e escrita, de diferentes discursos)”. As habilidades comunicativas de ler, escrever, escutar e falar aludem à interação, à comunicação. O ideário progressista que subjaz a essa abordagem patenteia-se no fragmento do texto que prevê que o professor auxilie a população atingida por seu trabalho a se desenvolver, de sorte que propõe uma melhoria do quadro presente para uma visão otimista futura, uma proposta própria da ideologia progressista.

Constatadas essas evidências, destacamos as afirmações de Mascia (1999) sobre a relação entre a abordagem comunicativa e o progressismo:

[...] a abordagem comunicativa coloca-se a serviço da ideologia modernista em educação que vê no ensino-aprendizagem um processo ideal e idealizado de controlar o sujeito a partir do seguinte pressuposto: de que é possível, através do despertar da consciência do sujeito, transformar toda a sociedade (p. 127).

Conforme a autora, depreendemos que a abordagem comunicativa se relaciona com o progressismo que tem como ênfase o avanço do sujeito capaz de controlar os próprios processos de aprendizagem em busca dos modelos idealizados.

⁷⁹ No caso do PPP noturno, aqui se faz referência apenas à língua espanhola.

Dessa forma, em síntese, ao vincular-se a essas bases filosóficas, depreende-se do texto do PPP dos cursos de Letras-Espanhol da UFC uma concepção de língua como meio para se adquirir a competência comunicativa, contemplando, por sua vez, um professor como intermediário da construção da aprendizagem de um aluno-agente, produtor do significado da comunicação que se dá na interação, não mais sujeito a estímulos, mas sim, conforme os dizeres de Almeida Filho (2010), produtor de significações.

Finda a etapa de contextualização proposta, encaminharemos o trabalho no item seguinte para a contextualização teórica que o norteia.

Contextualização teórica

O objeto de nosso estudo – formação de professores de E/LE – compõe-se de maneira complexa, carregando em seu bojo elementos discursivos, ideológicos e cognitivo-representacionais. Do primeiro nível, emerge o ideário sobre o qual se erigem as representações sociais em torno do objeto. Ou seja, no tecido ideológico, subjacente às compreensões feitas ao redor da formação de docentes de E/LE, encontramos os entendimentos que subsidiam a construção de próprias representações.

Para efeitos de descrição deste estudo em particular, como já exposto, igualmente, não nos deteremos na dimensão das representações sociais, para nos debruçarmos mais detidamente sobre o tecido ideológico dos entendimentos feitos pelos professores em torno do objeto estudado.

Nessa construção articulatória, consideramos serem a universidade e a sala de aula espaços para a reprodução, confirmação, legitimação, produção ou desafio da estrutura de representações sociais e de ideologias. Por essa mesma razão, são ambientes de conflitos e questionamentos, que geram problemas sociais e questões políticas, necessitando, em última instância, de um olhar multidisciplinar. De tal forma que as propostas de análise da manifestação ideológica no discurso feitas por van Dijk (1980 e posteriores) podem auxiliar de forma decisiva a construção de um melhor entendimento do universo da sala de aula, a partir da análise crítica do discurso produzido por seus atores.

Assim, a partir das considerações do autor, ser-nos-á possível fazer uma relação entre a estrutura do discurso, cuja escolha é do indivíduo (numa concepção

pragmática da linguagem) e suas representações do mundo que, por sua vez, têm interferência direta do grupo social do qual faz parte, compondo porção integrante da estrutura ideológica edificada e compartilhada por esse mesmo grupo.

Cabe dizer, neste ponto, que a Análise Crítica do Discurso (ACD) que consideramos em nosso trabalho se refere às propostas do pesquisador holandês Teun A. van Dijk (1980, 1998, 2003, 2005, 2006, 2008a, 2010) que aparece como uma referência no que ele mesmo e outros da área preferem chamar de Estudos Críticos do Discurso (ECD) ou Análise Crítica do Discurso (ACD).

Com relação à caracterização de grupo, necessária ao estudo com a Teoria das Representações Sociais (TRS) e própria dos ECD, consideramos o grupo de professores participantes da investigação um grupo representativo, na medida em que se articula com determinadas características como objetivos e recursos comuns, bem como uma atividade típica entre seus membros (a formação docente), entre outras.

Já com relação ao objeto estudado, no caso a formação de professores de E/LE, é importante ressaltar que, sendo a principal atividade a que se destinam os sujeitos (não deixamos de considerar que se dediquem à pesquisa e à extensão), ela se apresenta de tal modo que a maneira como a representam deverá orientar o seu agir.

Um conceito fundamental para a ACD é o de ideologia, que aqui apresentamos:

Em vez de utilizar um conceito tão difuso e ambíguo como o de ‘ideias’, de agora em diante usaremos o termo que aparece com mais frequência em psicologia para se referir aos “pensamentos” em geral: as crenças. Por outro lado, a definição básica de ideologia no trabalho será: As ideologias são as crenças fundamentais de um grupo e de seus membros (VAN DIJK, 2003, p. 5).⁸⁰

Esse conceito é amplamente discutido pelo autor em seu livro *Ideología y Discurso – Una Introducción multidisciplinaria*, no qual ele chama de ideologias positivas “sistemas que sustentam e legitimam a oposição e a resistência contra o domínio e a injustiça social” (VAN DIJK, 2003). Dessa maneira, essas seriam formas ‘positivas’, utopias, segundo Mannheim (1978), de ideologias, frente àquelas como as

⁸⁰ Do original, livremente traduzido a seguir: “En vez de utilizar un concepto tan difuso y ambiguo como el de ‘ideas’, de ahora en adelante usaremos el término que aparece con más frecuencia en psicología para referirse a los “pensamientos” en general: las creencias. Por lo tanto, la definición básica de ideología en el trabajo será: Las ideologías son las creencias fundamentales de un grupo y de sus miembros”.

partilhadas por pessoas que desenvolvem o preconceito, por exemplo. Tal diferenciação só é possível pelo conceito mais abrangente que o autor assume, rompendo com o apresentado pelo filósofo francês Destutt de Tracy, indicado como tendo sido o primeiro a introduzir o termo ideologia na literatura científica, e que apresentava a definição baseada num conjunto de ideias.

A partir dessa concepção, van Dijk (2003) propõe que as ideologias sejam o fundamento das práticas sociais e, pelo fato de serem sistemas de ideias de grupos e movimentos sociais, as ideologias não só dão sentido ao mundo (desde o ponto de vista do grupo), como também proporcionam o fundamento das atitudes dos indivíduos. Surgem, portanto, os ideários de luta e de conflito dentro de grupos, constituindo uma polarização de ‘nós’ contra ‘os outros’, configurada no uso de elementos linguísticos como pronomes pessoais “nós” e “eles”, dentro do discurso, evidenciando um sentimento de pertença de grupo.

Como consequência desse debate, está outro aspecto fundamental para o entendimento das propostas do autor: o de compreender a língua como uma prática social. Conforme suas concepções, podemos considerar que as ideologias estão na base da construção do discurso, sendo dele sustentáculo e passando esse último a ser a materialização das mesmas ideologias, ou, em suas palavras, a manifestação/ expressão das ideologias. Compreendemos, nesse sentido, os elementos linguísticos como vetores ou suportes das Representações Sociais (RS) e, em decorrência disso, das ideologias sobre as quais se apoiam. O texto seria, portanto, a parte detectável, a partir de suas estruturas sintáticas e semânticas (bem como de aspectos argumentativos e retóricos), a parte analisável dessa manifestação, na medida em que traz da língua as possibilidades dessa expressão, em um nível micro (na construção da coerência) e macro (na reprodução da temática ou ideologia dominante).

Podemos dizer também que, para o autor, uma das práticas sociais mais importantes que as ideologias determinam é o uso da linguagem e do discurso, que, da mesma maneira, também influenciam a forma de adquirir, aprender ou modificar as ideologias. Ou seja, é o discurso uma e outra vez, o veículo de manifestação das ideologias e mais: é o difusor delas, ao passo que permite ser aprendido ou absorvido por outros. Assim, o desafio da ACD será encontrar no discurso as manifestações das ideologias. É nele que se vai encontrar o material de manifestação dessas

representações, a análise de van Dijk (2003) assume, pois, no seu viés multidisciplinar, três eixos: o discurso, a cognição e a sociedade (conforme pode se ver no quadro proposto pelo autor na figura 2). No nosso caso, pretendemos analisar o viés discursivo das representações, a partir da análise dos elementos linguísticos, revelando as ideologias que estão por trás das representações sobre formação de professores.

Seguindo esse pensamento, os aspectos mentais das ideologias, tais como a natureza das ideias ou das crenças, suas relações com as opiniões e o conhecimento e o status como representações sociais compartilhadas, estão localizadas sob o conceito de ‘cognição’. Já os aspectos históricos, sociais, políticos e culturais das ideologias, sua natureza baseada no grupo, e especialmente, seu papel na reprodução ou na resistência ao domínio, se examinam sob o amplo conceito de ‘sociedade’, formando-se, assim, uma proposta de cognição social. Aqui, mais uma vez, uma aproximação com a TRS.

Assim, depois de examinar as considerações do autor sobre o discurso, podemos concluir que sua estrutura pode ser ideologicamente marcada: “A entonação específica, a tensão ou o volume na expressão de uma palavra ou frase podem ser interpretadas como sexista ou racista” (VAN DIJK, 2005a, p. 20).

Ideologias no discurso – propostas de análise

A partir descrito no item anterior, consideramos que as categorias de análise que descrevermos a seguir são coerentes e aplicáveis ao nosso trabalho. Elas mostrarão os elementos da língua passíveis de carregarem em si, as marcas dessa articulação, em favor de uma ideologia. Ao descrever essas possibilidades, van Dijk (2003) reafirma a concepção de que o discurso é construído, conscientemente, com a intenção de mover elementos linguísticos em benefício de ideários partilhados por grupos sociais.

As várias categorias de análise propostas pelo autor se voltam para a detecção, como apontado anteriormente, da manifestação ou emersão no discurso do sujeito da textura ideológica desse discurso. Para o estudo aqui proposto, não caberá a descrição detalhada e total dessas categorias, posto que não nos propusemos a fazê-lo ou mesmo o espaço não nos permitiria. O que faremos é entender de que forma essa concepção de discurso nos pode aproximar do universo do professor de línguas estrangeiras, mais especificamente, de espanhol, a ponto de nos permitir verificar quais as ideologias de docentes universitários estão subjacentes à sua RS em torno da

formação de docentes de E/LE. Por isso, traremos uma categoria dentre as várias propostas pelo autor e, a partir do que ele propõe para essa categoria, ajuntando-se ao que aqui já foi dito sobre a ACD, faremos as considerações sobre o que objetivamos em nosso trabalho.

Van Dijk (2003) propõe uma macro-categoria denominada “Significado”, subdividida em subcategorias de análise denominadas: a) Temas, b) Sinonímia/paráfrase, c) Contraste, d) Exemplos e ilustrações e e) Negação. Dentre elas, detalharemos a primeira, Temas, por ter sido uma das que escolhemos para o exame dos dados da pesquisa.

A macro-categoria do significado do discurso, para o autor, seria a combinação ou os diversos usos que se faz dos vários elementos linguísticos disponíveis aos falantes de uma língua para dar sentido ao texto, para transmitir, através dele, uma mensagem. Para van Dijk (2003), o discurso é prática social mais importante, a única que se expressa diretamente e que, portanto, tem a capacidade de divulgar as ideologias. Assim, a proposta metodológica de estudo do autor daria conta de significar, ideologicamente, o discurso, veiculando esse ideário, a fim de legitimá-lo.

Para van Dijk (2003), o significado do discurso não se limita ao significado das palavras e das frases; o discurso também conta com significados mais globais, como os temas. Estes representam a informação mais importante de um discurso e explicam do que trata o discurso em geral. Os temas se expressam, segundo ele, através de proposições completas como “Os sem-terra invadiram uma fazenda”. Tais proposições podem ser encontradas, por exemplo, em títulos de reportagens de jornais. Ainda de acordo com essa perspectiva, os temas serão sempre gerais e abstratos e podem ser expressados por uma só palavra.

Neste estudo, a análise dos temas será aplicada, pois, para que seja possível a revelação, a partir da macro coerência proposta por van Dijk (2003). Essa coerência global, indica o autor, possibilita ao analista crítico verificar as filiações ideológicas do produtor do discurso, no nosso caso, o professor de línguas (espanhol e inglês), de maneira a revelar a sua representação do objeto estudado, na presente proposta, a formação de professores.

Como já indicado anteriormente, van Dijk (2003), propõe em seu modelo de análise, níveis de exame das estruturas dos discursos de forma a revelar em todos eles,

os ‘rastros’, as ‘marcas’ das ideologias que fundamentam esses discursos. Entre os níveis há o morfológico e o semântico. Segundo o próprio autor, o nível semântico é o mais afetado pelas ideologias, permitindo um maior número de ocorrências da manipulação do indivíduo sobre os elementos linguísticos.

Assim, como é nosso intuito verificar essas marcas no discurso sobre o objeto ‘formação dos professores de E/LE’, procedemos, uma análise articulando o nível morfológico (léxico) e as questões de significado do discurso (tema). Utilizamos no nível morfológico as palavras suscitadas no discurso, mas, conforme prevê o autor, “combinando-as” com os demais níveis, no caso o semântico, para que seu conteúdo seja totalmente revelado.

Feita a contextualização teórica que nos norteia no estudo que ora desenvolvemos, passaremos a, no próximo item, a uma descrição da metodologia empregada.

Metodologia

Procedimentos, instrumentos e técnicas da pesquisa para a geração e coleta de dados

Antes de descrevermos as categorias de análise, deveremos explicar que, no tocante à obtenção dos dados, inicialmente, procedemos ao convite dos sujeitos colaboradores. Nessa fase, consideramos os aspectos descritos anteriormente, para compreensão de constituição de grupo. Foi importante, portanto, contar com um grupo de sujeitos que estivessem dispostos a participar dos três processos constantes da nossa metodologia:

1. responder um questionário com informações pessoais e com perguntas sobre o objeto em estudo, a fim também de que pudéssemos coletar dados que nos permitissem traçar um breve perfil dos sujeitos, além de contrastá-los com os obtidos nas demais etapas da pesquisa, validando-os;
2. participar do teste de associação livre de palavras, posteriormente, elencando suas escolhas lexicais em ordem de relevância e
3. conceder uma entrevista gravada em áudio sobre o tema da pesquisa.

Após a aquiescência dos participantes e passada a geração e coleta dos dados, procedemos à análise da amostra constituída pela aplicação da técnica de

associação livre de palavras, pelos questionários respondidos e pelas entrevistas concedidas pelos professores do Departamento de Letras Estrangeiras, de língua espanhola, que atende aos Cursos de Letras, habilitação em Espanhol e suas Literaturas, nas modalidades presencial e semipresencial, da Universidade Federal do Ceará.

Realizamos, inicialmente, uma pré-análise do *corpus* gerado, seguida de uma etapa de exploração do material e uma terceira etapa dedicada ao tratamento dos resultados obtidos e à sua interpretação. No próximo tópico, descreveremos as categorias de análise e a base teórica na qual baseamos nossos procedimentos.

Técnica da associação livre de palavras e técnica de hierarquização de itens

Conforme já anunciado anteriormente, resumiremos as técnicas empregadas para a geração dos dados, deixando para outro momento a detenção da questão da representação social estudada, também, em nossa pesquisa. Contudo, como o trabalho apresentado neste artigo é um recorte de nossa investigação maior e essa seguiu uma articulação, é impossível não descrever, ainda que de forma sintética, de que forma revelamos a RS dos professores participantes, que serviu de primeira etapa para o que aqui nos interessa discutir, a saber, a ideologia subjacente a essa representação.

Dessa forma, devemos ressaltar que o ponto de partida para a descrição dos procedimentos para a análise dos elementos que compõem uma RS é o entendimento de que ela é um conhecimento prático compartilhado por indivíduos pertencentes a um grupo social, ou seja, a percepção do que efetivamente seja uma RS. Anotado isso, deveremos avançar evidenciando que a RS se organiza em dois aspectos indissociáveis e próprios de sua natureza: o individual e o coletivo. A RS, portanto, configura-se em uma atividade psíquica e social ao mesmo tempo. Disso conclui-se que, para estudá-la, o analista deverá compreender, de uma vez, seu ambivalente aspecto - social e cognitivo-individual -, podendo debruçar-se mais detidamente sobre aquele, como o fizeram Doise (1992) e Jodelet (2001), ou sobre este, como o fez Abric (1994). Assim, a metodologia adotada pelo pesquisador deverá perscrutar os elementos cognitivos e contextualizar o meio social no qual atua o sujeito participante da pesquisa entendendo-o criticamente. Como anteriormente já estabelecemos o contexto no qual se inserem os participantes da pesquisa, propusemos nas etapas de análise, o que o campo de estudo da TRS chama de obtenção da “saliência dos elementos de uma representação”

(VERGES, 1994). Para isso, recorreremos às técnicas de evocação ou associação livre e de hierarquização de itens, nas bases do que propõe Abric (1994), conforme reapresentado por Sá (1996). Essa saliência nos permitiu a sua confrontação, ante os demais dados obtidos, nas etapas seguintes da pesquisa.

Os dados coligidos nesta etapa com a aplicação das técnicas de associação e hierarquização de itens permitiu-nos traçar uma síntese da representação social sobre formação inicial de professores de espanhol como língua estrangeira, partilhada pelo grupo social de professores de espanhol da UFC. Conforme nos indica Spink (2002), consideraremos essa síntese, como proposto pela natureza da pesquisa, como um material resultante de um estudo exploratório, de sujeitos “genéricos”, de acordo com que esse conceito é sugerido pela autora.

A RS estudada tem seu núcleo figurativo centralizado em duas ideias básicas:

1. formação de professores significa desenvolver nos formandos conhecimentos de aspectos linguísticos formais;
2. formação de professores significa desenvolver nos formandos conhecimentos de didática e metodologia de ensino do idioma.

Como as RS são orientadoras de práticas, importa dizer que os professores que assim significam o objeto conduzem sua atuação como formadores de docentes de E/LE na direção de formar sujeitos que se preocupem em aprender regras de funcionamento da língua espanhola, como tempos verbais, relações morfológicas e sintáticas, etc. Haverá, na mesma medida, a condução das atividades formativas promovidas pelo grupo voltadas para o desenvolvimento de habilidades didático-pedagógicas para o ensino desses mesmos aspectos, como definir estratégias e metodologias, para a sala de aula, que visem a suprir as necessidades dos alunos que os professores atenderão em suas atividades profissionais.

No que concerne ainda à orientação de práticas, depreendemos dessa constatação que, relacionadas às diversas abordagens de ensino do século XX e sua influência na forma de entender o papel do professor e, nesse sentido, sua formação, se aproximam essas ideias com o chamado método tradicional de ensino, centrado na tradução e na gramática. Embora, paradoxalmente, na fala dos professores evidenciemos afirmações que vinculem o estudo dessas categorias ao uso real,

comunicativo e interacional, o que aproxima o entendimento da abordagem comunicativa, desenvolvida a partir da década de setenta, no Brasil.

A aparente indefinição dos paradigmas gerais de compreensão do ensino de idiomas, que acaba por afetar o papel do professor e como ele deve ser formado para a prática na realidade proposta, cabe na discussão promovida por Almeida Filho (2011), quando este discute o ensino de línguas no Brasil desde 1978 e propõe um questionamento sobre para onde ele se conduzirá nos próximos anos.

Na análise que desenvolve, o autor questiona, apoiando-se em dados e na experiência profissional, que, no final da década de 70, a abordagem comunicativa foi trazida ao Brasil com a promessa de revolução no ensino de idiomas, principalmente do inglês, que substituiria o francês, na época do período militar. Conforme aponta, a abordagem comunicativa aparecia como “cenário alternativo da força no aprender em uso e para uso reais” (*Ibid.*, p. 97), tanto por exigências de trabalho de um mundo que avançava nas relações internacionais como de “uma vanguarda ou elite acadêmica ocupada sistematicamente em reinventar caminhos” (*Ibid.*, p. 97). Ele pondera, contudo, que, para alguns analistas aplicados, a abordagem perdeu força nas duas últimas décadas e parece ter fracassado em seu propósito. Porém, reagindo a essa visão, propõe que o que sim ocorreu foi a construção de “sentidos periféricos ou errôneos” do que venha a ser essa abordagem. Para Almeida Filho (2011),

[...] quando o ensino reconhecido no horizonte como comprometido com o uso [...] pode-se viver a comunicação (mesmo que precariamente no início) e, nela, aprender a língua e, em alguns momentos, sobre ela. Esse segundo caminho é o que tenho tomado como o caminho da abordagem comunicativa e o primeiro o da abordagem sistêmica pela forma (gramatical) (p. 98)

Segundo sua reflexão, o que acontece, reiterando, é uma confusão por parte de professores e formadores de docentes sobre a abordagem comunicativa, o que gera os chamados “sentidos periféricos ou erros”, tais como entender toda ação linguística como comunicativa, indicação de foco na oralidade e dialogar ou monologar criticamente na L1 (*Ibid.*, p. 98 – 99).

Essa explicação parece ser a mais plausível para explicar o posicionamento aparentemente paradoxal dos professores investigados, uma vez que, em suas falas, por inúmeras vezes, eles fazem alusão a aspectos próprios da abordagem comunicativa,

como a interação e o uso real da língua, mas negam esse entendimento, ao revelar uma representação diversa daquela, centrada no estudo estrutural do idioma. O que parece estar acontecendo é o que aponta Almeida Filho (2011), em sua análise, ou seja, que haja a intenção de propor ações tanto de ensino como de formação, baseadas na comunicação, mas um desvio dessa intenção na orientação das práticas.

Essas considerações podem explicar, ainda, por exemplo, a angústia demonstrada por um dos professores participantes da pesquisa, ao admitir que não consegue desvencilhar-se do ensino da gramática, embora acredite que deveria fazer reflexões para além dessa discussão que vislumbraassem aspectos da vida real e da interação efetivada pela comunicação: “olhando para minha prática, as disciplinas de línguas, que é onde eu mais atuo, eu às vezes me sinto muito presa mesmo aos conteúdos gramaticais [...] mas como fazer essa ponte?” (Trecho da entrevista). Ou a de outros que falam da importância de trazerem para a formação a discussão de aspectos culturais que, conforme o proposto pela pragmática cultural (BLUM-KULKA, 2008), pode relacionar esses elementos ao uso interacional do idioma em sociedades: “Então o papel do professor também é de motivar, não só de formar em termos de [...] conhecimento de língua, em conhecimento de cultura, de literatura” (Trecho da entrevista).

As ponderações apresentadas por Almeida Filho (2011) oferecem uma esclarecimento sobre o entendimento dos dados obtidos, uma vez que se baseiam em argumentações sólidas e centradas na comparação da prática efetivada pelo ensino de idiomas no Brasil nas últimas quatro décadas.

Cabe anotar, contudo, que a voz do autor não está sozinha em suas afirmações. Schmitz (2007) afirma que

Alguns professores de língua estrangeira compartilham a crença de que o ensino explícito da gramática é sinônimo de ensinar um determinado idioma [...]. Mas há ainda outros professores, plenamente fluentes e “comunicativamente competentes”, que lançam mão do ensino comunicativo e evitam a apresentação da gramática nas aulas ministradas (p. 145).

As afirmações confirmam a confusão metodológica da aplicação dos postulados da abordagem comunicativa e corroboram as reflexões de Almeida Filho (2011). Para Schmitz (2007), ensinar ou não gramática sempre foi, e para ele sempre

será, uma questão polêmica e evidencia que a gramática é tão importante para a abordagem comunicativa como para qualquer outra abordagem de ensino de línguas, mas assinala a distorção que se tem produzido, ao extremarem-se condutas, ora suprimindo o enfoque da gramática, ora colocando-a em primeiro plano.

Dessa forma, a discussão não se esgota nas linhas traçadas, mas aponta entendimentos válidos e coerentes com nossas considerações e com os dados analisados. Mostra uma tendência de desvio das propostas comunicativas e de sua abrangência no ensino de línguas e, conseqüentemente, na formação dos professores desses idiomas.

Como o que aqui nos toca é o último aspecto, julgamos oportuno indicar que as orientações de conduta acarretadas pela RS que o grupo estudado partilha aponta para caminhos já sondados pela Linguística Aplicada (LA) e que reforça a necessidade de discussão da formação docente, de sorte a sopesar os sistemas em conflito, propondo caminhos de renovação dessa atividade, de maneira a corrigir eventuais “desvios” e “erros”, como o sugerido pelos autores anteriormente citados.

Instrumentos

Detectada a RS dos professores, precisamos confrontar os dados. Doise (1994) chama a atenção para a pluralidade de abordagens e a diversidade de significações que veiculam e fazem da RS um instrumento de trabalho difícil de manipular.

Dada a complexidade do objeto de estudo da investigação (as ideologias subjacentes à representação sobre formação de professores), o modo de aproximação dele deverá cercar-se de cuidados que garantam o seu entendimento na totalidade do que se pretende.

Pelas razões expostas, apresentam-se os questionários e as entrevistas como instrumentos que fornecerão a materialização do que os autores apontam: a espessura ideológica e os vetores léxicos das RS, que nos permitirão entender o objeto de estudo pesquisado. Ajuntados ao material colhido no curso das entrevistas realizadas, dar-nos-ão elementos suficientes para que alcancemos os objetivos propostos.

No nosso caso, além de desenvolvermos os passos descritos, a análise, realizada conforme as bases do que propõe van Dijk (2003), avança para um viés crítico dos temas emergidos do discurso dos professores.

Síntese da análise do léxico

Nas análises empreendidas, traçamos um desenho do que dos dados obtidos se extrai, a respeito das ideologias subjacentes à construção figurativa do objeto estudado em nossa pesquisa. Com isso, percebemos, inicialmente, a predominância da RS partilhada pelos professores, em torno de duas ideias: de conceber o objeto como o processo de desenvolvimento das habilidades linguístico-comunicativas e/ou de entendê-lo como o aprendizado do conhecimento didático-metodológico do ensino de E/LE. Em seguida, constatamos que, pelas respostas dadas para os questionamentos elaborados nas questões dez e onze do questionário (Anexo I) utilizado, transparece a ideia, por parte dos sujeitos, de que a formação é algo que promove o melhoramento dos indivíduos afetados pelas ações educacionais formativas e, em consequência disso, do meio social atingido e modificado pelos futuros professores.

Pelo exposto, ajuntadas todas as respostas, podemos considerar que, a partir da análise dos dados examinados, emerge do vetor lexical, ou das “pistas do léxico”, a ideologia progressista de educação, segundo a qual, a formação docente transporá o sujeito de sua situação de ignorância para o conhecimento (MASCIA, 1999), seja ele linguístico, seja ele didático-pedagógico. Igualmente, as informações nos autorizam afirmar que o discurso dos professores colaboradores evidencia uma tendência a legitimação das estruturas de poder, através da (re)validação do mesmo, por eles exercidos como formadores de docentes, a partir do componente discursivo, através de sua reprodução e veiculação e na orientação de práticas, ante sua representação social sobre a formação de professores de E/LE.

Resta analisar, doravante, as respostas obtidas pela última pergunta das entrevistas⁸¹, que nos darão uma visão de como se relacionam as ideias dos professores com os textos oficiais contidos nos PPP's dos cursos de Letras-Espanhol, atendidos pelo grupo participante da pesquisa.

81 A pergunta feita foi: Conhece o projeto político pedagógico do curso de Letras ao qual se vincula a formação de seus alunos? O projeto influencia de alguma forma as suas atividades como professor?

Procederemos, inicialmente, ao exame dos PPP's e entremearmos suas passagens com as posições evidenciadas pelos professores, de maneira a revelar o lugar social de que nos fala Moita Lopes (1991) onde atuam os sujeitos participantes da pesquisa, bem como para ratificar a constatação da ideologia subjacente em seus discursos.

Para proceder à apreciação, trazemos trechos do texto que dão diretrizes político-pedagógicas às ações dos cursos oferecidos pela universidade, na qual se desenvolveu a investigação. Para isso, analisaremos o neles contido, a partir da visão oferecida por Mascia (1999) que aborda as relações de poder responsáveis pela prescrição e proscricção do discurso político educacional inerente ao ideário de progresso, presente em documentos que autora chama de “curriculares”, ou seja, aqueles que preveem a organização curricular de um curso/disciplina. Faremos isso, a partir do perfil previsto a ser alcançado na formação dos alunos dos cursos, descrito nos documentos.

Os perfis traçados pelos PPP's dos cursos diurno, noturno e semipresencial da UFC são semelhantes, diferenciando-se apenas, quando fazem referência às línguas, uma vez que no curso noturno presencial e no curso semipresencial há, como já dito antes, a habilitação voltada completamente para a língua espanhola e suas respectivas literaturas. Há ainda acréscimo de subitens, ao se descreverem as habilidades do profissional, de aspectos sobre o conhecimento de novas tecnologias e sobre tradução, no PPP do curso noturno.

Essa definição semelhante aos três documentos do perfil do docente a ser formado, dá indicações das formas de pensar também iguais sobre o que seja a formação de professores de línguas. Nos PPP's tanto do curso diurno, como do noturno encontramos o seguinte, ao traçar do perfil do egresso:

Indivíduos que, uma vez licenciados ou bacharéis⁸², possam atuar em seu campo profissional de forma crítica e reflexiva, fazendo uso da língua e da literatura estrangeira, **de forma a auxiliar a população atingida por seu trabalho** a desenvolver: a) uma **competência linguística**⁸³ em espanhol de excelência (referente aos processos de recepção: escuta e leitura e de produção: oralidade e escrita, de

82 Importante lembrar que o PPP aqui referenciado foi elaborado para conceber as bases de dois cursos: uma licenciatura e um bacharelado, ambos em língua espanhola, por isso a referência a bacharéis no texto.

83 Destaques nossos.

diferentes discursos); b) um aguçado senso ético e estético; e c) um profundo conhecimento e respeito às diferentes variedades linguísticas da língua espanhola, às suas distintas manifestações literárias e às suas culturas (UFC, 2009, p. 27).

Observamos a orientação para a formação de um sujeito engajado com seu propósito de formação, uma vez que se estabelece relação com o público-alvo das ações do professor formado. Os itens são elencados tomando em consideração os objetivos de atuação profissional do egresso e preveem a questão da variação linguística e de suas manifestações literárias. Incluem-se, ainda, os termos ético e estético, que podem assumir diferentes acepções, conforme a ótica sob a qual sejam encarados. Fazendo relação com o perfil vislumbrando no documento do MEC citado anteriormente, percebemos sua integração com o que diz respeito ao trecho daquele parecer em que se lê: **“da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais⁸⁴**, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais” (p. 30). Poderemos dizer, ainda, que essa visão vincula-se a um entendimento de que é a linguagem humana fruto de um processo complexo, como se lê, no PPP do curso de Letras noturno:

Tal visão deve surgir da percepção de que os fenômenos da linguagem humana ou mesmo de uma língua específica são muito complexos e sua explicação pressupõe posicionamento científico-ideológico, método de investigação, criatividade, paciência e insistência (UFC, 2009, p. 25).

O que nos permite depreender que o profissional, formado nos cursos em questão, deverá ser capaz de articular ensino e pesquisa, no desenvolvimento de uma visão de estudo aprofundada da língua, na busca de seu entendimento como fenômeno social e de natureza interacional, carregando em seu bojo, aspectos da cultura que assim a engendrou.

Conforme o tencionado, pretendemos mostrar a vinculação do que prescrevem os documentos referenciados a sistemas filosóficos que compreendem o ensino de línguas, por sua vez o papel de professor e dos alunos e, por consequência, a formação desse docente, sob uma ótima progressista-emancipadora, bem como à concepção comunicativa do aprendizado de idiomas.

84 Destaques nossos.

A promessa da modernidade em educação é a de tornar as pessoas mais responsáveis e envolvidas em suas condições sociais. Observemos, sobre isso, o trecho do PPP anteriormente citado que prevê que o egresso do curso deverá atuar, depois de graduado, “de forma a auxiliar a população atingida por seu trabalho” (p. 27).

Conforme a abordagem de Mascia (1999), ao problematizarmos o discurso político presente nos documentos oficiais, devemos lembrar que eles carregam em seu bojo certa visão de mundo. De modo semelhante e para, além disso, por se apresentarem como projetos políticos, os documentos se revestem, ainda, de práticas políticas que, conforme os destaques acima, se vinculam a uma visão progressista de compreender a formação docente.

Outra característica do ideário do progresso na educação, conforme a mesma autora, consiste na busca da emancipação do indivíduo que resultaria no progresso em todas as áreas. Por essa visão, as mudanças se engendrariam, sobretudo, diretamente no indivíduo. Esperar-se-ia, assim, que as pessoas “fossem vistas e se vissem como indivíduos que pudessem agir no seu mundo” (MASCIA, 1999, p. 32). Voltando-nos para os trechos destacados do PPP, percebemos a aproximação com essas ideias em trechos como: “Indivíduos que, uma vez licenciados ou bacharéis, possam atuar em seu campo profissional de forma crítica e reflexiva”, ou ainda, “posicionamento científico-ideológico, método de investigação, criatividade, paciência e insistência”, que fazem direta referência direta à atuação dos futuros professores, no meio em que atuarão.

Importante será, todavia, destacar as razões pelas quais nos levaram a recorrer aqui às colocações feitas no trabalho realizado por Mascia (1999), que conduziu uma pesquisa de doutorado defendendo a tese de que, a partir de um ideário de completude, o discurso dos documentos político-educacionais analisados por ela se caracterizariam como um discurso calcado no ideário do progresso, que tem sua origem na filosofia positivista e que, por sua vez, ainda segundo ela, propiciam a manutenção das relações de saber estabelecidas na ideologia educacional. Desde uma perspectiva de análise de discurso de origem francesa, a autora analisou os discursos considerando-os clivados por ideários de saber e de poder, historicamente localizados e procedeu a um exame das tensões entre o linguístico e esse momento histórico, de forma a revelar,

segundo suas conclusões, um sujeito interpelado e perpassado pela ideologia e por essas relações de poder.

Conforme nossas inferências realizadas sobre as falas dos professores, o ideário progressista está evidenciado, o que nos permite dizer que o discurso dos professores, nesse sentido, se afina com o delineado nos PPP'S. Fica evidenciado, pelas informações fornecidas pelos docentes e explicitadas no quadro onze, sobre seu conhecimento dos documentos, e segundo as quais todos afirmam saber o seu conteúdo e, em sua maioria, influenciar-se pelo que ali se registra, que a constatação de alinhamento de visões se justifica por essa razão.

Finda essa etapa, consideramos que ela cumpriu o delineado pela metodologia, a saber: dar, a partir do vetor lexical, os indicativos dos elementos constitutivos do núcleo figurativo da representação social sobre formação de professores de E/LE, partilhada pelos docentes universitários, que participaram do estudo, bem como de seu substrato ideológico.

Satisfeito esse passo, avançaremos no próximo item para relacionar as considerações feitas nesse tópico, com os temas evocados nos discursos dos professores extraídos das entrevistas. No mesmo item, contextualizaremos a(s) ideologia(s) que deles se depreendem, buscando responder a indagação levantada pela pesquisa, refutando ou confirmando o que até pudemos constatar ou, ainda, encontrando novos elementos do tecido ideológico constitutivo da RS estudada.

Síntese do tecido ideológico suporte da representação social partilhada

Ganha relevância no estudo crítico do discurso, especialmente se adotamos a visão de van Dijk (2008a), o material ideológico que dele se depreende. Tal a razão de propormos como questão central de nossa pesquisa a perscrutação da ideologia sobre a qual se funda a RS sintetizada anteriormente. Consideramos, em igual monta, que a ideologia vai, tal como a RS que sustenta, orientar práticas e determinar comportamentos, produzindo conjuntos significantes de contextos sociais. Na cognição social proposta por van Dijk (2003 e seguintes) e por Moscovici (1978, 2009), as ideologias, assim como as crenças, aparecem como elementos fundamentais de conceitos e determinação de condutas.

Com esse entendimento, pudemos demonstrar nos dados compilados e inferidos, que a ideologia progressista está por detrás dos discursos do grupo estudado, apoiando sua representação.

Complementar a essa visão, pudemos perceber que há a recorrência em mais de uma das respostas (tanto as da questão oito como na indagação onze do questionário, que evocam o termo “reflexão” (P5), “crítica” (P10), e nas entrevistas), indicando uma preocupação em formar professores que sejam capazes de, ao modificarem o meio em que atuarão, o façam de forma flexiva e crítica. A respeito dessa criticidade reflexiva, Barros (2010) discute sobre o proposto pelo Realismo Crítico, a partir do que sugere Bhaskar (1998), segundo o qual, essa corrente filosófica postula que a sociedade não consistiria apenas de indivíduos, mas do conjunto das relações dentro das quais os indivíduos se situam. Conforme destaca a autora, o Realismo Crítico delinea a ideia da “emancipação” como a “autoemancipação”, ou seja, ela envolveria a transformação do próprio indivíduo, do ‘eu’ individualista, unificado, centrado na própria pessoa, em um eu exterior, voltado para a solidariedade e fraternidade (*Ibid.*, p. 20). Para Barros (2010), o debate sobre a teoria crítica da sociedade moderna propicia uma reflexão sobre a formação de professores de línguas, voltada para a sua repercussão na sociedade. De nossa parte, vemos coligir as opiniões em sentido de confirmar uma visão moderno-progressista dos professores, que entendem a formação como caminho para a emancipação do sujeito atingido pelas ações formativas e, conseqüentemente, melhoramento dele mesmo e do meio em que eventualmente atue. Esse sistema é o que apontamos ser a ideologia que subjaz à RS estudada em nosso trabalho. Até aqui, pudemos confirmá-la nas evocações lexicais dos participantes da pesquisa e nas primeiras respostas analisadas do questionário.

Forçoso afirmar, no entanto, que, apesar de utilizarmos as definições de Bhaskar (2002) trazidas por Barros (2010), suas ideias tentam, paradoxalmente, se opor ao idealismo progressista moderno. Segundo o filósofo, os realistas críticos não negam a realidade dos acontecimentos ou dos discursos. Pelo contrário, insistem neles. Porém, mantém que só seremos capazes de entender e mudar o mundo social se identificarmos as estruturas atuantes que geram esses acontecimentos e discursos. A partir de uma visão socialista, Bhaskar (*Ibid.*) propõe que os fenômenos sociais são o produto de uma pluralidade de estruturas e que essas devem ser ordenadas hierarquicamente de acordo

com sua importância explicativa dos fenômenos sociais. Esse tipo de abordagem, defende o filósofo, permite evitar tanto os erros de determinismo, como o reducionismo econômico, como o de um ecletismo diferenciado. Evitando-se promover análises que se centrem em dar explicações baseadas desde um único ponto de vista, sem levar em consideração outras relevâncias.

Tendo em vista o aporte teórico utilizado no nosso estudo, deveremos explicitar o que van Dijk (2008a) diz nesse sentido sobre as estruturas do poder. Ali destacamos o que o autor elenca como sendo as características do poder que são relevantes para uma análise social das práticas discursivas.

Conforme a proposta de Bhaskar (2002), para uma análise que estabeleça a hierarquia de importância das estruturas sociais, para a explicação de manifestações sociais, o que van Dijk (2008a) delinea ao caracterizar o controle do poder, permite-nos analisar ainda sob outro aspecto as respostas dos professores.

Tendo em vista que se trata o conjunto de participantes de grupamento social, é lícito afirmar que será elemento de determinação da sua dinâmica o poder, conforme a caracterização descrita. Esse poder se exercerá, sobretudo, a partir do que se sugere, através da interação e no ambiente que esses sujeitos exercem seu poder: no caso, a sala de aula. Aparelhados de recursos socialmente disponíveis para o exercício do poder, colocados na condição de professores formadores de docentes, autorizados pela instituição de ensino a que se vinculam, para promover essa prática formativa, os docentes poderão persuadir seus alunos, através do discurso, a validar e reafirmar a cognição social (RS) partilhada pelos seus membros (a formação de professores entendida como desenvolvimento de conhecimentos linguísticos e de ensino do idioma). Isso será possível através de atos de fala, tais como comandos de atividades propostas em sala de aula ou pedidos de realização de estudos específicos, por exemplo. Igualmente será possível a aplicação de ameaças, na relação assimétrica que se apresenta, corroborando a possibilidade de aplicação de sanções (reprovações em disciplina, para citar uma), em caso de desobediência.

Esse exame mostra que as ideologias partilhadas no tecido social no qual se inserem os indivíduos estudados podem ser, e normalmente o são, validadas e revalidadas através do discurso e das práticas que orientam, de maneira a significar e ressignificar o próprio meio, numa retroalimentação perene, própria da constituição e da

dinâmica das representações sociais como sugerido por Moscovici (1978, 2009). Isso nos permite dizer que a universidade, tal qual como desenhada pelas respostas fornecidas, aparece como o espaço dessa legitimação e de exercício do poder. Finalmente, sugerir, também como indica van Dijk (2008a), que ela será o palco de uma disputa, de manifestações do contrapoder que, nesse sentido, conduza às mudanças possíveis também de se realizar no mesmo espaço. Esse também é o entendimento de Mascia (1999), ao concluir seu trabalho, sugerindo que haja uma emergência de resistência, ao propor que haja vozes silenciadas e silenciosas, nesse processo que precisem ser ouvidas, para a proposição da ressignificação da maneira de encarar ou de construir o discurso político educacional, por ela investigado.

Assim, ao contrapor as afirmações de Mascia (1999) e Barros (2010), que discutem a relação do discurso educacional e a formação de professores, bem como os atrelam aos sistemas filosóficos progressista e real-crítico, respectivamente, chegamos a duas constatações: através de associação do léxico, relacionamos as respostas dadas ao pensamento progressista. Logo em seguida, discutindo o pensamento do positivismo crítico, apresentamos diferente análise, dessa vez, a partir das propostas de van Dijk (2008a) sobre as relações de poder, também relacionando as ideias com a realidade dos cursos de formação de professores e as relações assimétricas entre formadores e formandos.

Avançando, ainda, no exame, conforme aponta Mascia (1999), porém, a constatação da vinculação a ideias progressistas pode extrapolar o círculo do grupo social estudado. Para ela, o método comunicativo funda-se na década de setenta, na Europa, e dissemina-se pelo mundo, chegando ao Brasil, tal como afirma Almeida Filho (2011) no final daquele decênio, para firmar-se como visão predominante do ensino de idiomas. Na discussão que promove, a autora discute como essa visão afeta o discurso político educacional nos documentos políticos e oficiais, como os parâmetros curriculares nacionais. Para ela

[...] a abordagem comunicativa coloca-se a serviço da ideologia modernista em educação que vê no ensino-aprendizagem um processo ideal e idealizado de controlar o sujeito a partir do seguinte pressuposto: de que é possível, através do despertar da consciência do sujeito, transformar toda a sociedade (Ibid., p. 127).

Conforme suas considerações, podemos amalgamar as propostas da abordagem comunicativa ao ideário progressista, em termos de propósito. Ao analisar, por nossa vez, as conclusões construídas acerca da RS e de sua ideologia, a explicação se apresenta oportuna. Constatamos que, embora evocassem uma visão comunicativa do ensino de idiomas, os participantes reafirmaram sua conduta no ensino, dentro da formação docentes de aspectos formais da língua espanhola, contrapondo-se ao espectro conceitual que sugerem seguir. A hipótese do erro ou má-compreensão ganha força se consideramos a relação abordagem comunicativa-ideário progressista, proposto por Mascia (1999). Consortes a essa visão, os professores aproximam, igualmente, os dois entendimentos, mas, de acordo com a explicação de Almeida Filho (2011) – corroborada pela de Schmitz (2007) –, desviam-se em entendimentos errôneos da abordagem que dizem abraçar.

Consideramos que, com as sínteses empreendidas, estamos preparados para tecer as considerações finais.

Considerações finais

Para concluir este trabalho, retornaremos aos objetivos e perguntas de pesquisa, com a finalidade de delinear o trajeto seguido e, feito isso, sugeriremos alguns encaminhamentos que surgem a partir do exame empreendido.

Procuramos acercar-nos em nosso trabalho da relação mantida entre a representação social de um grupo de professores de uma universidad, sobre o objeto “formação inicial de docentes de espanhol língua estrangeira” e as ideologias sobre as quais se ampara esse conhecimento prático por eles partilhado.

Com esse objetivo, recorreremos à Teoria das Representações Sociais desenvolvida, inicialmente, por Moscovici (1978, 2009) e complementada por Doise (1992), Abric (1994) e Jodelet (2001). No interior dessas discussões, destacamos, também, as propostas de Harré (2001) que considera o léxico como vetor das representações sociais, ou seja, que as palavras carregam em si o núcleo figurativo das RS ou servem de veículo para a sua manifestação no discurso dos sujeitos.

Ainda com relação às referências teóricas de nossa pesquisa, aproveitamos, também, do proposto por van Dijk (1980 e posteriores) que sugere uma abordagem

ideológica do discurso. Em suas considerações, o autor aponta para uma constituição sócio-cognitiva do discurso, na qual encontramos representações, crenças e ideologias dos sujeitos, de um determinado grupo social, que arregimentam em torno desses elementos seus discursos. Tal como Harré (2001), van Dijk (2003) vislumbra, com uma abordagem própria e diversa daquele, nos elementos linguísticos, a possibilidade de detecção, dessa vez, das ideologias que estão por trás dos textos consumidos, propagados e legitimados no interior das relações dos grupos.

Por último, nosso trabalho articula, como é próprio da Linguística Aplicada, de forma multidisciplinar, as duas áreas do conhecimento explicitadas (TRS e ECD) em busca da compreensão do objeto investigado (formação inicial de professores de E/LE), uma vez dada a sua complexidade de composição. De tal forma a reiterarmos a natureza da pesquisa em LA essencialmente aplicada, no sentido de que se centra de forma primordial na resolução de problemas de uso da linguagem, tanto no contexto da escola, no caso da universidade.

Assim, propusemos uma metodologia que articulasse as propostas analíticas das áreas explicitadas, de forma a revelar o que buscávamos: as ideologias da RS estudada. Com esse intuito, recorreremos às técnicas de associação livre de palavras e hierarquização de itens, do interior da TRS, conforme o desenhado por Sá (1996) e Spink (2002), no sentido de revelar os elementos mais centrais do núcleo figurativo da representação partilhada pelo grupo. Cumprida esta etapa, analisamos o léxico evocado nos discursos, a partir das respostas obtidas da aplicação de questionários com perguntas abertas sobre o objeto estudado. Por fim, analisamos os temas emergentes também dos discursos dos participantes, dessa vez, desde suas considerações feitas durante entrevistas conduzidas por nós.

Triangulados os dados obtidos por essas etapas, detectamos que emergia dos elementos obtidos do *corpus* gerado pela pesquisa, uma representação por eles partilhada: a de que formar professores de espanhol significava dotá-los de conhecimentos linguísticos e didáticos para o ensino do idioma. Inicialmente, percebemos que os professores procuravam acomodar seu entendimento à ideia de que esses conhecimentos linguísticos deveriam ser utilizados em situações comunicativas de uso. Tal ideia levou-nos a considerar que o discurso se relacionava com os conceitos sobre os quais se vinculam as propostas contidas para o ensino e aprendizagem do

idioma da abordagem comunicativa. Contudo, a reincidência da evocação, por parte dos participantes, de palavras que se relacionavam a elementos formais da língua, como idioma, gramática e conhecimento linguístico, revelou que a discussão promovida por Almeida Filho (2011) e Schmitz (2007) sobre o desvio ou a errônea compreensão pelos professores da abordagem comunicativa, cabia nas afirmações dos participantes, uma vez que, embora falassem de elementos de comunicação, reiteravam sua posição de que um professor de espanhol deveria, antes de tudo, conhecer a língua, seus elementos formais; e revelavam uma posição centrada em um estudo da estrutura do idioma, para que só então se efetivasse o seu uso; caminho inverso da abordagem que, aparentemente, apresentavam como sendo a ideal.

Notamos, igualmente, que tanto as palavras evocadas nas primeiras etapas da pesquisa, como os temas emergidos na fase da entrevista revelaram uma posição vinculada ao ideário progressista de educação. Cabe observar que essa visão progressista, grosso modo, concebe a instrução escolar e acadêmica como um meio de mover o sujeito de uma situação de ignorância para uma de sabedoria (MASCIA, 1999). Essa condição de melhoramento, reiteradas vezes evidenciada na análise dos dados, se dirige para semelhante entendimento de que, uma vez aprimorado, o indivíduo será capaz de autonomamente interferir no seu meio também aperfeiçoando-o, a seu turno.

Lançando um olhar mais detido, contudo, parece haver uma distorção de ideias por parte dos participantes, pois restava em seus discursos elementos linguísticos que apontavam para uma visão, aparentemente, paradoxal de sua parte, em relação a uma concepção progressista da educação. Tais eram as impressões como a de que o professor universitário deveria ser o condutor do processo de emancipação dos formandos; ou a de que se dava na formação de docentes uma transmissão de conhecimentos de quem os detinha – no caso o formador da universidade – para quem lhes faltava; ou, ainda, de que deveria haver uma formação reflexiva dos futuros professores.

Sendo assim, valemo-nos das discussões promovidas por Barros (2010) a respeito do realismo crítico desenvolvido em grande parte por Bhaskar (2002) e vinculamos as ideias evidenciadas pelos professores ao que a autora debate, de tal forma a demonstrar uma inserção também desses ideários nas falas dos professores, com relação à formação docente reflexiva. De forma semelhante, trouxemos as ponderações

de Mascia (1999), em torno do discurso político educacional, de maneira a indicar que as visões de professores superiores e detentores do conhecimento, capazes de conduzir seus aprendizes na busca pelo progresso ou melhoramento, expõe uma ligação às ideias do humanismo clássico, cujas postulações se direcionam para a concepção de uma elite pensante, detentora do saber clássico e de uma massa, quase amorfa, a quem se lega o saber mais prático e utilitarista.

Para o entendimento de todo o examinado, trazemos a discussão empreendida em torno do ideário do progresso, do modernismo e do pós-modernismo, suscitada por Bauman (1998). Para o autor, o que acontece nas últimas décadas é mais um movimento pós-moderno do que uma reação àquele ideário, que alguns estudiosos defendem, segundo ele, ter acontecido no século XX. A *avant-garde* ou vanguarda modernista fundada nas primeiras décadas do século XX, em contraponto ao ideário do progresso positivista do século XIX, exacerbada pelos diversos movimentos artísticos, foi alimentada, conforme o autor, pelo “nojo e impaciência para com o preguiçoso e o indolente passo da mudança que a modernidade ensinou as pessoas a esperar e prometeu cumprir” (BAUMAN, 1998, p. 122). Nesse sentido, a interferência do ideário moderno inaugurado com o pensamento positivista que redundou nas ideias progressistas (MASCIA, 1999), estava ali esgotado e a ausência cobrava que pensamentos vanguardistas fossem formados, para a proposição e novos caminhos a serem seguidos. No entanto, ressalta Bauman

Podemos dizer que o que hoje se acha ausente é a linha de frente que outrora nos permitia decidir qual o movimento para frente e qual o de retirada. Em vez de um exército regular, as batalhas disseminadas, agora, são travadas por unidades de guerrilha; em vez de uma ação ofensiva concentrada e com um objetivo estratégico determinado, ocorrem intermináveis escaramuças locais, destituídas de finalidade global (1998, p. 122).

Assim, falta-nos um movimento vanguardista que nos aponte um caminho alternativo a ser seguido, frente àqueles já evidenciados no século XX. A modernidade prometida nas décadas de vinte e trinta parece configurar-se num painel de pós-modernidade nos últimos anos da vigésima centúria e nos primeiros deste centenário. Conforme aponta o autor citado anteriormente, o que aconteceu nas décadas posteriores foi que, por exemplo, as obras de arte do modernismo, concebidas e executadas de forma violentamente diferente das anteriores, inicialmente rechaçadas, começaram a ser

compradas por muitos que nem sequer as entendiam ou admiravam, somente para que parecessem modernos, guardando um verniz de modernidade, sobre um composto que se abrigava em ideário que as precediam.

O movimento apontado pelo autor nos parece aplicável em nossa análise. O verniz do ideário progressista parece estar bem delineado nas estruturas linguísticas do discurso dos participantes, evocadas nas etapas do estudo. Contudo, o ideário humanista e a estrutura do poder e de sua manutenção se revelam em outras dessas mesmas composições, frente a um discurso de emancipação e formação reflexiva. De tal forma a compor uma ideologia complexa em torno do objeto de formação de professores de E/LE. Ideário formado não apenas por elementos progressistas, humanistas, modernos e realístico-reflexivos, mas por todos eles (ou por nenhum, ou por sua cumulação, tal como um dos entendimentos de ruptura epistemológica proposto por Janeira (1972), já citado anteriormente), resultando em uma ideologia pós-moderna, nos moldes apresentados por Bauman:

Vivemos num mundo diversificado e polifônico, *onde toda tentativa de inserir o consenso se mostra somente uma continuação do desacordo por outros meios*. Este mundo foi submetido, por muito tempo a um processo de completa e inexorável “*incertização*”⁸⁵ [...] Como são cortadas as despesas com o bem-estar coletivo e individual, e com as remunerações sociais, os custos da polícia, da prisão, dos serviços de segurança, dos guardas armados e de proteção da casa, do escritório, do carro crescem ininterruptamente [...] A estrada dos cortes do bem-estar pode levar a toda parte, menos a uma sociedade de indivíduos livres (1998, p. 251-252).

Como percebemos, o autor desenha um mundo neoliberal, concebido nas bases da pós-modernidade que, sob uma proposta de desoneração do estado e de libertação do indivíduo e das instituições, acaba por gerar mais mecanismos de controle e legislação, que tolhe, em última instância, o que visa liberar.

No que aqui nos toca examinar, nas falas dos professores, a temática de “preparação para o trabalho”, evidenciada nas análises, suscitando em seu bojo uma autonomia, uma reflexividade dos formandos e, ainda, uma visão mercadológica da formação, contrapõem-se a um controle por parte dos formadores do processo. A liberdade proposta pelo ideário pós-moderno, que parece ser, em última análise, o dos professores, não se efetiva nesse modelo, mas é o que se segue. Para Bauman (1998), a

85 Destaques nossos.

liberdade é a aptidão de fazer aquilo de que se gosta, “que implica no direito do indivíduo de não ser tolhido pelos outros no *desenvolvimento*⁸⁶ da sua própria atividade; a liberdade se expressa na resistência à opressão – na *energia crítica*⁸⁷” (*Ibid.*, p. 253). No entanto, os detentores do poder contemporâneos não reconhecem senão uma forma de: “ser responsável na linguagem do poder, é seguir o comando enquanto “ter poder” significa, essencialmente, tirar o direito de alguém mais a qualquer outra responsabilidade, que é a sua liberdade” (*Ibid.*, p. 250).

Assim, compreender a formação de docentes de E/LE sob uma única perspectiva seria ratificar o direito ao monopólio do poder para alguns, o dever da total obediência para outros (BAUMAN, 1998, p. 248). Ou seja, seria tolher a liberdade e reforçar as estruturas do poder apontadas por van Dijk (2008). Em última instância, seria inviabilizar uma *avant garde* que propiciasse novas rotas e opções a se seguir.

Vejamos, ainda, que as ideias de uma formação voltada para o trabalho, de forma responsável, reflexiva e que produza desenvolvimento, conforme a suscitada pelas falas observadas, encontram um contraponto, um paradoxo, na visão de poder também veiculada pelos mesmos discursos, mostrando viável a associação que fazemos aqui com as considerações de Bauman (1998) e van Dijk (2008) sobre o poder, seu uso e abuso. A coincidente visão de ambos os autores sobre a resistência diante de tais coerções, parece-nos, por nossa vez, concluir que o caminho a sugerir, depois das constatações feitas nessas considerações finais, seja o de propor novas discussões em torno do assunto. Obviamente, a análise de relações de poder aqui estabelecidas não pode ser generalizada com o todo da sociedade. Apenas estudos mais abrangentes, que analisem um maior número de grupos, podem revelar se se confirmam essas relações. O exame proposto, no âmbito de nossas considerações, relacionado ao grupo estudado, no entanto, aponta para essas ações coercivas (a partir do que do seu discurso se revela) por parte dos professores universitários, em favor da legitimação de sua ideologia.

Tal como, pois, Bauman (1998), afirmamos que estamos tão longe quanto se pode estar de sugerir que os defeitos de uma estratégia são provas incontestes das límpidas virtudes de qualquer outra. Ou seja, as considerações aqui realizadas apontam muito mais para que se siga perquirindo o objeto de estudo, perscrutando sua natureza complexa, que concluindo de forma cabal o desenho de sua constituição.

86 Destaques nossos.

87 Destaques nossos.

O que neste estudo nos interessou investigar, no entanto (e devemos reforçar o caráter exploratório explicitado na metodologia da pesquisa), conduz-nos a indicar uma ideologia pós-modernista subjacente à RS partilhada pelos atores envolvidos no estudo.

No que se refere, ao que a constatação nos suscita, poderemos citar, entre outras possíveis pesquisas, aquelas que questionem:

- a) qual a interferência que a estrutura (física e curricular) oferecida pelas escolas e universidades brasileiras para o ensino de uma língua estrangeira interfere nessa ideologia;
- b) de que forma os professores que atuam nas diversas modalidades e níveis de ensino estão desenvolvendo suas atividades e baseados em qual ideologia;
- c) como está sendo feita a escolha do material didático, das estratégias de leitura, e da abordagem das habilidades comunicativas;
- d) qual a compreensão em torno do ensino da gramática;
- e) qual a compreensão sobre a organização escolar brasileira e seu funcionamento, juntamente com a legislação que lhe regula as modalidades, ofertas e padrões de qualidade;
- f) quais as propostas curriculares dos cursos de Letras e sua igual interferência na ideologia que está por detrás das RS de ensinar e aprender um idioma; etc.

Enfim, múltiplos olhares sobre esse objeto de representação “formação de professores de E/LE” que redundam em orientação de práticas e que revela ideologias.

Outro desdobramento deste estudo exploratório poderá ser, ainda, a expansão do *corpus* e dos sujeitos participantes, em outras esferas, lugares, contextos sociais e instituições de atuação da formação de professores de E/LE, a revelar se a RS evidenciada neste trabalho, partilhada pelo grupo estudado se confirma no interior de outros grupos; ou se coincide o material ideológico sobre o qual se sustenta ou, ainda, quais as ideologias que apoiam a mesma ou outras RS.

De nossa parte, igualmente, podemos indicar que as constatações feitas nesta pesquisa, nos orientarão na condução de propostas junto ao grupo de professores formadores de docentes em espanhol do qual fazemos parte e dos grupos de pesquisa que orientamos⁸⁸, no sentido de discutir os dados obtidos e se e de que forma eles podem auxiliar para a reflexão desse fazer formativo.

Assim, podemos considerar que, como em toda investigação científica, as respostas encontradas não esgotam a discussão em torno do assunto. Longe disso, suscitam novos questionamentos e nos convidam a perseguir novas informações, novos caminhos, novos horizontes.

Referências

ABRIC, J-C. Les représentations sociales: aspects théoriques. *In: Pratiques sociales et représentations*, p. 11 -35, Paris: PUFC, 1994.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. O fazer atual da Linguística Aplicada no Brasil: Foco no Ensino de Línguas *In: KLEIMAN, A. B. & CAVALCANTI, M. C. (orgs.). Linguística Aplicada suas faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

_____. *Dimensões Comunicativas no ensino de línguas*. 6. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

_____. *Linguística Aplicada Ensino de Línguas & Comunicação*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 2011.

BAPTISTA, L. M. T. R. Representações do sujeito-aluno e do sujeito-professor. *Revista Trabalhos em Linguística Aplicada*. Instituto de Estudos da Linguagem Campinas, nº 42, p. 107-123, 2003.

_____. *Representações sobre o outro - o estrangeiro na mídia*. Anais do IX Congresso Latino-Americano de Estudos do Discurso ALED 2011, 01 a 04 novembro de 2011, UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais.

88 Coordenamos o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Práticas de Ensino e Formação de Professores de Língua Espanhola (GEPPELE), vinculado ao CNPQ e à Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da UFC, que, desde 2010, propõe atividades (estudos, palestras e eventos) em torno da discussão sobre suas essas assuntos e que se tornou um espaço de discussão e reflexão a respeito da formação de docentes de E/LE.

BARROS, S. M. de. Formação Crítica do educador de línguas: por uma política emancipatória e de transformação social. In: BARROS, S. M. de; ASSIS-PETERSON, A. A. de. *Formação Crítica de Professores de Línguas: Desejos e Possibilidades*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.

BAUMAN, Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. Tradução de Mauro Gama e Cláudia Martinelli. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

BHASKAR, R. Critical Realism – Essential Readings. In: ARCHER, M. et. al. *Centre For Critical Realism*. London: Routledge, 1998.

_____. *From Science to emancipation – Alienation and the actuality of Enlightenment*. New Delhi, London: Sage Publications, 2002.

BLÛM-KULKA, S. Pragmática del discurso. In: VAN DIJK, T. A. *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2008.

BRASIL. *Parecer CNE/CES 492/2001*. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 6 nov. 2012.

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

CAVALCANTI, M.C.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de Pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Revista Trabalhos em Linguística Aplicada*. Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, n. 17, p. 133-144, 1991.

DOISE, W. *L'ancrage dans les études sur les représentations sociales*. Bulletin de Psychologie, Tome XLV - N° 405, 189-195, 1992. Disponível em: <<http://elendil.univ-lyon2.fr/psycho2/IMG/pdf/doise-ancrage.pdf>>. Acesso em: 10 dez.2011.

HARRÉ, R. Gramática e Léxicos, vetores das representações sociais. In: JODELET, D. (org.). *As representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JODELET, D. (org.). *As representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ , 2001

MASCIA, M. A. A. *O ideário do progresso no discurso político educacional: uma análise discursiva das relações de poder-saber*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 1999.

MOSCOVICI, S. *A representação Social da Psicanálise*. [La psychanalyse – son image et son public] – Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1978.

_____. *Representações Sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 6ª edição.

SÁ, C. P. de. *Núcleo Central das Representações Sociais*. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

_____. *A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais*. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 1998.

SCHMITZ, J. R. Algumas reflexões sobre o ensino de Gramática em Língua Estrangeira: Um Guia Prático. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). *Linguística Aplicada suas faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

SPINK, M. J. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das Representações Sociais. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. *Projeto Político Pedagógico Licenciatura em Letras*. Fortaleza: UFC, Centro de Humanidades, Coordenação do Curso de Letras, Departamento de Letras Estrangeiras, 2005.

_____. *Projeto Político Pedagógico do Curso: Letras - Língua Espanhola e suas Literaturas, nas modalidades Licenciatura e Bacharelado*. Fortaleza: UFC, 2009.

_____. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras Língua Espanhola e suas Literaturas Modalidade A Distância*. Fortaleza: UFC, Centro de Humanidades, Coordenação do Curso de Letras, Departamento de Letras Estrangeiras, 2007.

VAN DIJK, T. A. Algumas notas sobre la ideología y la teoría del discurso. *Semiosis* (Universidad Veracruzana, Xalapa, México), n. 5, julio-diciembre de 1980, pp. 37-53.

_____. *Ideología - Una Aproximación Multidisciplinaria*. Barcelona: Ariel, 2003.

_____. *Cognição, discurso e interação*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. Ideología y análisis del discurso. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, n. 29, abril- junio, 2005a, pp. 9 – 36.

_____. *Discurso, notícia e ideologia. Estudos na Análise Crítica do Discurso*. Porto: Campo das Letras, 2005b.

_____. *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A., 2006.

_____. *The mass media today: discourses of domination or diversity?* Disponível em <http://www.discourse.org>. 2006b. Acesso em: 20 mai. 2011.

_____. *In: Revista de la Asociación de Análisis del Discurso – ALED*. 2006c, Vol. 6(1).

_____. *Nuevo racismo y noticias. Un enfoque discursivo*. Disponível em: <<http://www.discourse.org>>. Acesso em: 7 ago. 2007.

_____. *Discurso e Poder*. São Paulo: Contexto, 2008a.

_____. *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2008b.

ANEXO I QUESTIONÁRIO

Identificação

1. Nome:
2. Idade:
3. Naturalidade:
4. Escolaridade:
5. Há quanto tempo você trabalha nesta instituição? _____
6. Quantos anos de experiência na formação de professores?

7. Quantos anos de experiência como professor de língua estrangeira?

8. Elenque quatro palavras que você associa ao termo “formação de professores de línguas”:
9. Coloque em ordem de importância as quatro palavras que você escreveu anteriormente:
10. Qual a sua compreensão do que seja ‘formação de professores de língua?’
11. Qual o papel da universidade na formação de professores de língua?
12. Qual o papel do professor universitário, em sua opinião, na formação de professores de línguas?
13. Conhece o projeto político pedagógico do curso de Letras ao qual se vincula a formação de seus alunos? O projeto influencia de alguma forma as suas atividades como professor?

RESENHA

IRINEU, Lucineudo Machado. Interculturalidade e Redes Sociais: identidade cultural e interconexões discursivas. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2013. 99 páginas.

Resenhado por Beatriz Furtado Alencar Lima
(Universidade Federal do Ceará – UFC)

Irineu, na obra supra, apresenta-nos um dos resultados de seu trabalho de Mestrado intitulado *Representações sociais sobre a latinidade em sites de redes sociais contemporâneas: uma investigação discursivo-ideológica situada no Orkut*. O segundo momento de seu trabalho de Mestrado encontramos no livro *Representações sociais sobre a latinidade: relações entre língua, cultura e identidade*. Os dois livros integram a coleção *Texto, Discurso e Sociedade*.

O primeiro livro, sobre o qual versa nossa resenha, tem como objetivo a realização de reflexões teóricas sobre a construção e difusão de uma identidade latina – estando esta identidade alicerçada no termo latinidade – nas redes sociais construídas na WEB 2.0. O trabalho tem o interesse em compreender “como as representações, enquanto *objetos de pensamento* e um *saber prático*, conforme postulado por Moscovici (1976), são ancoradas e se tornam familiares e, igualmente, como se cristalizam nas diversas práticas discursivas em diferentes contextos interacionais” (IRINEU, 2013, p.13). De maneira mais específica, o trabalho detém-se no fórum de discussão da comunidade *América Latina Unida*, localizado no site de rede social Orkut. Tendo como problemática a constituição de uma identidade latino-americana, em processos constantes de (re)formulações do ‘descobrimento’ à contemporaneidade, Irineu procura entender e conduzir seu leitor, nesse processo de entendimento, sobre as múltiplas facetas de uma latinidade e de um ser latinoamericano desde sempre em construção.

Por meio de linguagem clara e bem elaborada, o autor leva-nos a uma reflexão sobre as construções e representações de uma latinidade pulsante e multifacetada, características imbricadas no solo de onde nasce, constrói-se e reelabora-se tal latinidade. Além disso, Irineu igualmente explora questões que dizem respeito ao que foi, ao que é e ao que vem a ser a porção geográfica conhecida como América Latina (AL), bem como o ser latinoamericano. “Neste espaço de construção do conceito de

‘América Latina’, e de ‘latino’ por consequência, a Interculturalidade aparece como fator condicionante” (IRINEU, 2013, p.50).

Ao citarmos o conceito de Interculturalidade, entramos em um dos eixos temáticos da pesquisa, sendo o segundo eixo o conceito de redes sociais. Segundo as palavras do autor, sob o primeiro eixo constrói-se a problemática sobre a noção de identidade cultural e sob o segundo “a noção de difusão de representações sociais e discursivas entre os diversos atores sociais e os grupos que integram estas redes” (IRINEU, 2013, p.19). O livro divide-se, pois, nessas duas colunas temáticas. Na primeira, intitulada *Interculturalidade e Identidade Cultural: América Latina em pressupostos e desdobramentos*, o autor tece reflexões sobre a AL levando em conta questões tais como o ‘descobrimento/surgimento’ do que hoje se conhece por AL, a construção do perfil socioidentitário daqueles/as que neste território residem, a questão do ser latino, da construção e constituição de uma AL que está além das fronteiras geográficas, além da discussão sobre os conceitos de Interculturalidade e de Híbridaçã Cultural para entender a face discursiva dos múltiplos aspectos culturais que estão presentes na (re)construção da latinidade. Sobre a segunda coluna temática do trabalho, *Redes Sociais e interconexões discursivas: ferramentas dialógicas de sujeitos interculturais*, o autor centra-se na discussão sobre a configuração do Ciberespaço e, por consequência, sobre a Cibercultura, no movimento das redes sociais e, de modo mais específico, no Orkut. É neste segundo momento do livro que encontramos as reflexões sobre como se dá o processo de construção de representações sobre a latinidade em interações mediadas pelo computador, tendo como endereço específico o fórum *América Latina Unida*. A análise centrou-se nas postagens deste fórum, as quais foram coletadas no período de fevereiro a junho de 2011. Irineu, em suas análises, mostra-nos que as postagens no orkut revelaram “evidências textuais e contextuais, estruturas ideológicas discursivas, responsáveis pela construção de representações sociais sobre a latinidade de um grupo de latinoamericanos frente ao sentimento de pertença à AL” (IRINEU, 2013, p.83). O trabalho contribui, pois, para o entendimento sobre uma prática social que apresenta como marca o fluxo constante de textos, em um site das redes sociais, no tocante à construção das representações sociais sobre a latinidade.

Parece-nos pertinente, antes de finalizar esta resenha, proporcionar uma reflexão sobre a inserção e conseqüente contribuição da pesquisa de Irineu para os Estudos Críticos do Discurso.

Sob a perspectiva da Análise de Discurso Crítica (ADC) entendemos a linguagem como manifestação discursiva presente nas práticas sociais. “Nas práticas sociais, a linguagem se manifesta como discurso: como uma parte irreduzível das maneiras como agimos e interagimos, representamos e identificamos a nós mesmos, aos outros e a aspectos do mundo por meio da linguagem” (RAMALHO E RESENDE, 2011, p.15). Com base nessa perspectiva, vemos o trabalho de Irineu como uma pertinente reflexão para os Estudos Críticos do Discurso, na medida em que procura trazer à tona uma discussão sobre a faceta discursiva de uma representação social conhecida como latinidade, mostrando-nos a complexa e imbricada relação entre Texto, Discurso e Sociedade. O autor procura apresentar-nos, pois, a presença e importância das interconexões discursivas – ou seja, da linguagem - em alguns dos níveis da vida social (estruturas, práticas e eventos sociais). A importância desse movimento empreendido pelo autor reside em um ponto que vemos como profícuo de análises e de extrema relevância para o processo de diálogo entre as Ciências da linguagem e as Ciências Sociais e em suas respectivas abordagens críticas. Tal ponto seria a utilização da análise de discurso como importante contribuição para uma compreensão textualmente orientada sobre as mudanças discursivas que tem afetado a ordem do discurso societal em muitas das práticas sociais da AL, sendo a construção da identidade cultural do latinoamericano, através dos meios de comunicação virtuais, uma dessas práticas.

Joachim Hirsh no prefácio à obra *Projetos Nacionais e Conflitos na América Latina* aborda, dentre os pontos de sua introdução ao livro, a questão do movimento internacional crítico à globalização, presente e atuante em várias partes do mundo, dentre elas a AL. O movimento propõe que um outro mundo é possível exprimindo que “a transformação neoliberal do capitalismo não é um desenvolvimento natural nem o resultado de simples lógica econômica. Percebe-se nisso que se trata de projeto político, uma estratégia da luta de classes, que pode ser combatida e alterada. Mas a questão decisiva é como alcançar mudança social e como será possível, além de crítica e protesto, chegar à forma alternativa das condições políticas, econômicas e sociais”

(HIRSH, 2006, p.18). Ainda segundo o autor a crise de representatividade que é característica do capitalismo neoliberal abre caminhos para novas lutas hegemônicas. Áreas de combate vão sendo deslumbradas em vários movimentos populares e sindicais no mundo e na AL. Diante dessa realidade “na qual conceitos hegemônicos alternativos conseguem se desenvolver” o autor pergunta como isso pode dar-se. Joachim Hirsh questiona, pois, sobre como uma mudança social, dentro do atual contexto latinoamericano, pode de fato ocorrer. É aqui que entra o *Discurso e a mudança social*. Fairclough, há algum tempo, vem defendendo em seus trabalhos a idéia de que “a linguagem pode ter um papel mais significativo nas mudanças socioeconômicas contemporâneas do que teve no passado. Se for assim, a análise de discurso terá uma contribuição importante a fazer para a pesquisa sobre as transformações do capitalismo. A significância da linguagem nessas transformações não é descartada por cientistas sociais” (FAIRCLOUGH, 2012, p.104).

Dessa forma, a relevância do trabalho de Irineu evocada pelo próprio autor como “um investimento significativo no modo de analisar as questões ideológicas do mundo moderno” (p.89), embora não trate de maneira específica sobre as mudanças socioeconômicas contemporâneas, permite-nos entrever um pouco sobre quem são os homens e as mulheres, de uma AL efervescente em movimentos sociais e sindicais (para exemplos e melhor compreensão sobre o contexto socioeconômico e político desses movimentos, ver Carleial, 2006), que se (re)articulam pela busca de uma emancipação política que “não se realizou plenamente devido à permanência da dependência econômica, com desigualdades sociais e extrema pobreza dos cidadãos” (CARLEIAL, 2006, p.62). Todos esses movimentos, incluindo-se os que têm se espalhado pelo Brasil - de forma mais intensa e com repercussões na mídia nacional e internacional, durante o ano corrente - com a força e a projeção das redes sociais, começam a dar mostras consistentes de reestruturações de novas e velhas ordens do discurso que se dão por meio das interconexões discursivas. É por meio da análise textualmente orientada destas últimas que reside, segundo Fairclough (2012), a contribuição da análise do discurso para a compreensão sobre as transformações do capitalismo e, espera-se, a efetivação de mudanças sociais. É a proposta de *Discurso e mudança social* em cena e em diálogo transdisciplinar.

Entendemos, portanto, que o livro aqui resenhado permite-nos entrever um caminho possível para o diálogo entre analistas do discurso e cientistas sociais, caminho este que Irineu aponta explicitamente em suas palavras finais: “Finalizamos, deste modo, nossas palavras, relevando o papel do pesquisador em Ciências Sociais, ou seja, nas Ciências da Sociedade, como o são os Estudos do Discurso e o analista do discurso, este desempenhando o papel de responsável por oferecer à sociedade possíveis respostas a muitos dos seus questionamentos em torno às interações sociais...” (IRINEU, 2013, p.94).

Referências

CARLEIAL, A. N. Sindicalismo e movimentos sociais e contemporâneos na construção democrática da América Latina. In: CARLEIAL, A. N. (Org.). *Projetos Nacionais e Conflitos na América Latina*. Fortaleza: Edições UFC, Edições UECE, UNAM, 2006, p. 57-68.

FAIRCLOUGH, N. A dialética do discurso. In: MAGALHÃES, I (Org.). *Discursos e Práticas de Letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, p. 93-107.

HIRSH, J. Prefácio. In: CARLEIAL, A. N. (Org.). *Projetos Nacionais e Conflitos na América Latina*. Fortaleza: Edições UFC, Edições UECE, UNAM, 2006, p. 15-20.

IRINEU, L. M. *Interculturalidade e Redes Sociais: identidade cultural e interconexões discursivas*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2013.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. de M. *Análise de Discurso (para a) crítica: o Texto como Material de Pesquisa*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2011.