



ORGANIZADORES

Carla Aguiar Falcão

Girlene Moreira da Silva

Glauber Lima Moreira

# O ENSINO DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO RN

cenário atual, desafios e expectativas  
na formação de professores



ORGANIZADORES

Carla Aguiar Falcão

Girlene Moreira da Silva

Glauber Lima Moreira

# O ENSINO DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO RN

cenário atual, desafios e expectativas  
na formação de professores

| São Paulo | 2 0 2 3 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2023 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2023 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

## CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

### Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski

*Universidade La Salle, Brasil*

Adriana Flávia Neu

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

*Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil*

Aguimário Pimentel Silva

*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

Alaim Passos Bispo

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Alaim Souza Neto

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Alessandra Knoll

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Alessandra Regina Müller Germani

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Aline Corso

*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Ana Rosângela Colares Lavand

*Universidade Federal do Pará, Brasil*

André Gobbo

*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Andressa Wiebusch

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Andreza Regina Lopes da Silva

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Angela Maria Farah

*Universidade de São Paulo, Brasil*

Anísio Batista Pereira

*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Antonio Edson Alves da Silva

*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

*Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil*

Arthur Vianna Ferreira

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Bárbara Amaral da Silva

*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Bernadette Beber

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa

*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Caio Cesar Portella Santos

*Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil*

Carla Wanessa do Amaral Caffagni

*Universidade de São Paulo, Brasil*

Carlos Adriano Martins

*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Carlos Jordan Lapa Alves

*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Caroline Chioquetta Lorenset

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Cássio Michel dos Santos Camargo  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil*

Christiano Martino Otero Avila  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

Cláudia Samuel Kessler  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Cristiane Silva Fontes  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Daniela Susana Segre Guertzenstein  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Daniele Cristine Rodrigues  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Dayse Centurion da Silva  
*Universidade Anhanguera, Brasil*

Dayse Sampaio Lopes Borges  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Diego Pizarro  
*Instituto Federal de Brasília, Brasil*

Dorama de Miranda Carvalho  
*Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil*

Edson da Silva  
*Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil*

Elena Maria Mallmann  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Eleonora das Neves Simões  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Eliane Silva Souza  
*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

Elvira Rodrigues de Santana  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Éverly Pegoraro  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Fábio Santos de Andrade  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Fabírcia Lopes Pinheiro  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Felipe Henrique Monteiro Oliveira  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Fernando Vieira da Cruz  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Gabriella Eldereti Machado  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Germano Ehlert Pollnow  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

Geymeesson Brito da Silva  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Handherson Leylton Costa Damasceno  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Hebert Elias Lobo Sosa  
*Universidad de Los Andes, Venezuela*

Helciclever Barros da Silva Sales  
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Hendy Barbosa Santos  
*Faculdade de Artes do Paraná, Brasil*

Humberto Costa  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges  
*Universidade de Brasília, Brasil*

Inara Antunes Vieira Willerding  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Ivan Farias Barreto  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Jaziel Vasconcelos Dorneles  
*Universidade de Coimbra, Portugal*

Jean Carlos Gonçalves  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

Jocimara Rodrigues de Sousa  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Joelson Alves Onofre  
*Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil*

Jónata Ferreira de Moura  
*Universidade São Francisco, Brasil*

Jorge Eschriqui Vieira Pinto  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Juliana de Oliveira Vicentini  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Julierme Sebastião Morais Souza  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Junior César Ferreira de Castro  
*Universidade de Brasília, Brasil*

Katía Bruginiski Mulik  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Laionel Vieira da Silva  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Leonardo Pinheiro Mozdzenski  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Lucila Romano Tragtenberg  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Lucimara Rett  
*Universidade Metodista de São Paulo, Brasil*

Manoel Augusto Polastreli Barbosa  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho  
*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

Marcio Bernardino Sirino  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Marcos Pereira dos Santos  
*Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México*

Marcos Uzel Pereira da Silva  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Maria Aparecida da Silva Santandel  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Maria Cristina Giorgi  
*Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Marina Bezerra da Silva  
*Instituto Federal do Piauí, Brasil*

Michele Marcelo Silva Bortolai  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Mônica Tavares Orsini  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Nara Oliveira Salles  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Neli Maria Mengalli  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Patricia Biegging  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Patricia Flavia Mota  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Raul Inácio Busarello  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Roberta Rodrigues Ponciano  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Robson Teles Gomes  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Rodiney Marcelo Braga dos Santos  
*Universidade Federal de Roraima, Brasil*

Rodrigo Amancio de Assis  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Rodrigo Sarruge Molina  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Rogério Rauber  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Rosane de Fatima Antunes Obregon  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

Samuel André Pompeio  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Sebastião Silva Soares  
*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

Silmar José Spinardi Franchi  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Simone Alves de Carvalho  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Simoni Urnau Bonfiglio  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Stela Maris Vaucher Farias  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Tadeu João Ribeiro Baptista  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte*

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno  
*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

Taiza da Silva Gama  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Tania Micheline Miorando  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Tarcísio Vanzin  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Tascieli Feltrin  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Tayson Ribeiro Teles  
*Universidade Federal do Acre, Brasil*

Thiago Barbosa Soares  
*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*

Thiago Camargo Iwamoto  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

Thiago Medeiros Barros  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Tiago Mendes de Oliveira  
*Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil*

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Vania Ribas Ulbricht  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Wellington Furtado Ramos  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Wellton da Silva de Fatima  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

Yan Masetto Nicolai  
*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*

## PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

### Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton  
*Universidade Luterana do Brasil, Brasil*

Alexandre João Appio  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

Bianka de Abreu Severo  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Carlos Eduardo Damian Leite  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Catarina Prestes de Carvalho  
*Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil*

Elisiene Borges Leal  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

Elizabeth de Paula Pacheco  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Elton Simomukay  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Francisco Geová Goveia Silva Júnior  
*Universidade Potiguar, Brasil*

Indiamaris Pereira  
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

Jacqueline de Castro Rimá  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Lucimar Romeu Fernandes  
*Instituto Politécnico de Bragança, Brasil*

Marcos de Souza Machado  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Michele de Oliveira Sampaio  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Pedro Augusto Paula do Carmo  
*Universidade Paulista, Brasil*

Samara Castro da Silva  
*Universidade de Caxias do Sul, Brasil*

Thais Karina Souza do Nascimento  
*Instituto de Ciências das Artes, Brasil*

Viviane Gil da Silva Oliveira  
*Universidade Federal do Amazonas, Brasil*

Weyber Rodrigues de Souza  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

William Roslindo Paranhos  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

## PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Marketing digital	Lucas Andrius de Oliveira
Editoração eletrônica	Peter Valmorbida Potira Manoela de Moraes
Imagens da capa	Elpabloramom, Atstockproductions - Freepik.com
Tipografias	Swiss 721, SlabTailX, Lavoir
Revisão	Carla Aguiar Falcão, Girlene Moreira da Silva e Glauber Lima Moreira
Organizadores	Carla Aguiar Falcão Girlene Moreira da Silva Glauber Lima Moreira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E59

O ensino do espanhol como língua estrangeira no RN: cenário atual, desafios e expectativas na formação de professores / Organizadores Carla Aguiar Falcão, Girlene Moreira da Silva, Glauber Lima Moreira. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-526-2

DOI 10.31560/pimentacultural/2023.95262

1. Formação de professores. 2. Educação. 3. Língua espanhola.  
4. Ensino. 5. Escola. I. Falcão, Carla Aguiar (Organizadora).  
II. Silva, Girlene Moreira da (Organizadora). III. Moreira, Glauber  
Lima (Organizador). IV. Título.

CDD 370.71

Índice para catálogo sistemático:

I. Formação de professores

Janaina Ramos – Bibliotecária – CRB-8/9166

**PIMENTA CULTURAL**

São Paulo · SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 3

## Sumário

Apresentação..... 10

Prefácio ..... 15

Capítulo 1

**Lingüística aplicada y diversidad  
lingüística en la formación de profesores  
de español en Brasil..... 23**

*Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva*

Capítulo 2

**¿Calabaza o princesa? la enseñanza  
de la pronunciación en las clases  
del curso letras-español en UERN..... 48**

*José Rodrigues de Mesquita Neto*

*Ana Graça Canan*

Capítulo 3

**El español en el PPGL/UERN: un estudio  
acerca de las tesis de doctorado defendidas  
en el último cuatrienio (2017-2020)..... 68**

*Tatiana Lourenço de Carvalho*

*José Veranildo Lopes da Costa Junior*

Capítulo 4

**Professores de espanhol em formação  
remota: considerações sobre essa prática  
educativa emergencial ..... 87**

*Maria Solange de Farias*

*Márcia Socorro Ferreira de Andrade Silva*

Capítulo 5

**Desafios do ensino remoto de literaturas hispânicas na UFRN** ..... 108

*Samuel Anderson de Oliveira Lima*  
*Regina Simon da Silva*

Capítulo 6

**O PIBID na formação de professores de espanhol: um estudo diacrônico no município de Pau dos Ferros** ..... 124

*Ivoneide Aires Alves do Rego*  
*Edilene Rodrigues Barbosa*

Capítulo 7

**Formação de professores de E/LE na pandemia: experiências de alunos do programa de residência pedagógica do IFRN no ensino remoto emergencial**..... 139

*Girlene Moreira da Silva*  
*Carla Aguiar Falcão*

Capítulo 8

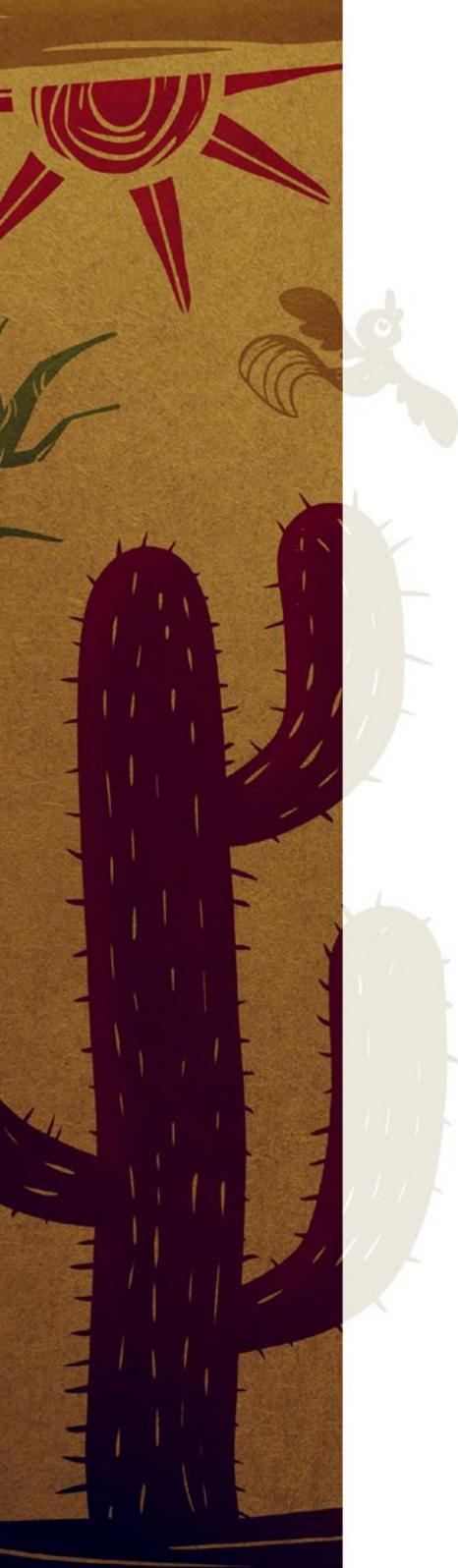
**Os estágios supervisionados de língua espanhola da UFRN: panorama formativo num contexto de *não lugar*** ..... 165

*Diego José Alves Alexandre*

Capítulo 9

**A BNCC e o ensino de espanhol nos currículos estaduais: o Rio Grande do Norte em foco**..... 184

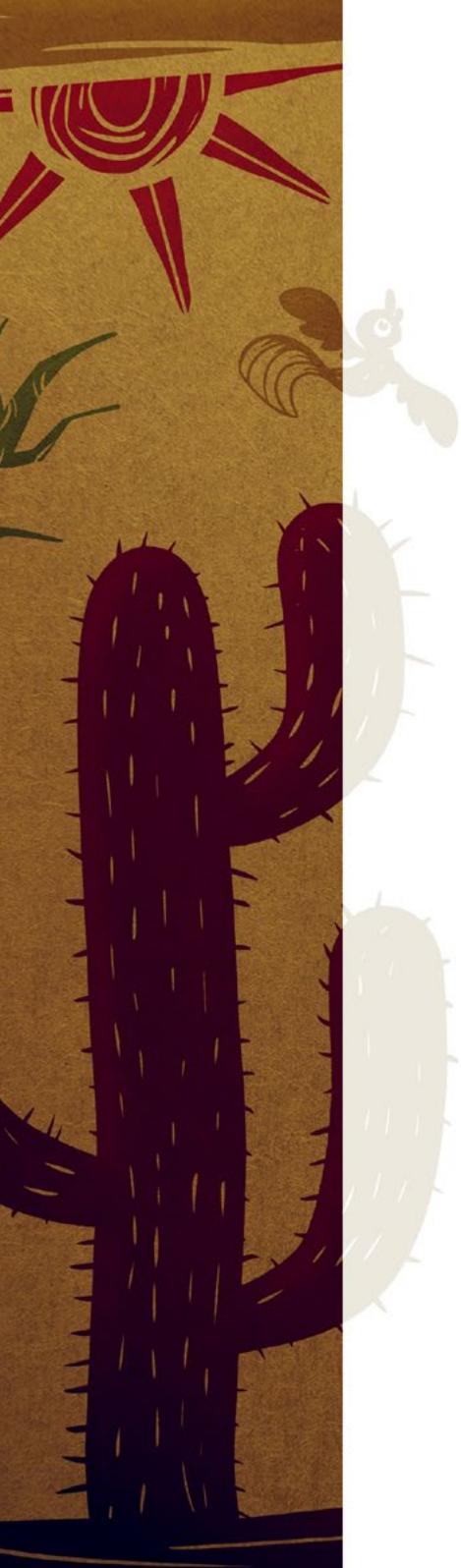
*Alexandro Teixeira Gomes*



Sobre as organizadoras e o organizador ..... 198

Sobre as autoras e os autores ..... 200

Índice remissivo..... 205



## Apresentação

### A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE ESPANHOL DO RIO GRANDE DO NORTE FRENTE AO CENÁRIO ATUAL DO ENSINO DO IDIOMA NO BRASIL

O livro *O ensino do espanhol como língua estrangeira no RN: cenário atual, desafios e expectativas na formação de professores* versa sobre a promoção e a realização do ensino da língua espanhola nas instituições públicas, federais e estaduais, que ofertam cursos de Licenciatura em Espanhol no estado do Rio Grande do Norte. Nele, os professores pesquisadores tratam de temas referentes aos desafios, às ações e à formação dos docentes após a revogação da Lei 11.161/2005 e/ou no contexto de ensino remoto (doravante ERE). Acreditamos que a presente obra científica poderá divulgar e levantar questões relevantes sobre a atual situação referente à formação de professores de espanhol do estado.

Nesse sentido, o primeiro capítulo, intitulado “LÍNGÜÍSTICA APLICADA Y DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL EN BRASIL”, de Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva, objetiva refletir sobre a variação linguística do espanhol levando em consideração o enfoque da Linguística Aplicada (LA) brasileira. Neste texto, Silva afirma que a formação de professores de espanhol, no contexto brasileiro, deveria considerar as diversidades linguísticas dos países vizinhos com o intuito de fomentar a interculturalidade no processo de aprendizagem. Como destaca o autor, “esperamos que esta

## SUMÁRIO

discusión pueda promover reflexiones sobre la inserción del componente 'variedades' en la enseñanza de la lengua española en nuestro país”.

Na sequência, o segundo capítulo, intitulado “¿CALABAZA O PRINCESA? LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN EN LAS CLASES DEL CURSO LETRAS-ESPAÑOL EN UERN”, de autoria de José Rodrigues de Mesquita Neto e Ana Graça Canan, tem como objetivo descrever o papel da pronúncia nas aulas de língua espanhola no contexto da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Nele, Mesquita Neto apresenta os desafios enfrentados pelos professores do curso de Letras Espanhol para colocar em prática o ensino da pronúncia nas suas aulas, ademais das dificuldades do alunado. Como frisa o autor deste trabalho, “la pronunciación y su enseñanza, a pesar de ser vista como importante por los informantes, aún desempeña un papel secundario en las clases de español.”

No terceiro capítulo, cujo título é “EL ESPAÑOL EN EL PPGL/ UERN: UN ESTUDIO ACERCA DE LAS TESIS DE DOCTORADO DEFENDIDAS EN EL ÚLTIMO CUATRIENIO (2017-2020)”, os autores Tatiana Lourenço de Carvalho e José Veranildo Lopes da Costa Junior, tem o objetivo de apresentar as teses de doutorado defendidas nos primeiros anos do doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (PPGL/UERN), localizado na cidade de Pau dos Ferros (RN). Os autores, nesta pesquisa, discutem sobre a expansão e a democratização do ensino de espanhol no ensino superior brasileiro no início do século XXI, enfatizando os governos de Lula e Dilma, com o fomento da “lei do espanhol”, período em que ocorreu um significativo crescimento do ensino do referido idioma em todo o território nacional em questão. Nesse sentido, o objetivo principal do trabalho é o de avaliar a presença de pesquisas realizadas na área de Língua Espanhola e suas respectivas Literaturas no programa de Pós-Graduação anteriormente mencionado. Como mostram Carvalho e Costa Júnior, os resultados apontam que o PPGL/UERN é um

## SUMÁRIO

programa que proporciona o desenvolvimento da formação dos futuros professores de espanhol, inclusive os que já estão atuando, porém, demonstram que precisa, ainda, preocupar-se em ampliar o espaço do hispanismo e, com isso, colocar em prática a “*construcción de una diversidad lingüística en sus tesis doctorales defendidas*”.

No quarto capítulo, “PROFESSORES DE ESPANHOL EM FORMAÇÃO REMOTA: CONSIDERAÇÕES SOBRE ESSA PRÁTICA EDUCATIVA EMERGENCIAL”, Maria Solange de Farias e Márcia Socorro Ferreira de Andrade Silva consideram necessário investigar sobre o que pensam os professores e estudantes do curso de Letras Língua Espanhola da UERN, *campus* Mossoró, sobre o ensino remoto emergencial (ERE) referente ao primeiro semestre de 2020. Como destacam as autoras, o ERE motivou novas formas de ensinar e aprender e apontou para a necessidade do uso adequado das tecnologias.

O quinto capítulo, “FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE E/LE NA PANDEMIA: DESAFIOS DO ENSINO REMOTO DE LITERATURAS HISPÂNICAS NA UFRN”, de Samuel Anderson de Oliveira Lima e Regina Simon da Silva, trata dos desafios enfrentados pelos professores de espanhol que trabalham com as disciplinas de Literaturas Hispânicas na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) no contexto do ensino remoto, com um recorte do período de 2020 a 2021. Os autores identificaram as estratégias que os docentes utilizaram para diminuir as dificuldades que surgiram durante o ensino remoto através de relatos de experiências dos participantes da pesquisa.

As autoras Ivoneide Aires Alves do Rego e Edilene Rodrigues Barbosa apresentam, no sexto capítulo, o trabalho intitulado “O PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL: UM ESTUDO DIACRÔNICO NO MUNICÍPIO DE PAU DOS FERROS”. Nele, as autoras apresentam uma análise descritiva sobre o perfil dos profissionais envolvidos no Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do município de Pau dos Ferros. Como resultado, as professoras afirmam

## SUMÁRIO

que “os impactos positivos do PIBID na formação docente são reais e podem ser identificados de Norte a Sul do país”.

Na sequência, temos o sétimo capítulo, “EXPERIÊNCIAS DE ALUNOS DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DO IFRN NO ENSINO REMOTO EMERGENCIA”, das professoras Girlene Moreira da Silva e Carla Aguiar Falcão. Este estudo investigou e descreveu a prática docente dos bolsistas do Programa de Residência Pedagógica durante a pandemia causada pelo COVID-19. Como afirmam as professoras, “o ensino virtual, embora desafiador, vem sendo enriquecedor para a prática docente dos alunos”.

No oitavo capítulo, “OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS DE LÍNGUA ESPANHOLA DA UFRN: PANORAMA FORMATIVO NUM CONTEXTO DE *NÃO LUGAR*”, o autor Diego José Alves Alexandre proporciona uma reflexão sobre em que medida os estágios supervisionados na área de língua espanhola da UFRN e, mais especificamente, os estágios oriundos do *campus* de Natal, atuam como forma de resistência no contexto em que o espanhol no Estado potiguar está inserido, após o estabelecimento do chamado Novo Ensino Médio e a revogação da lei 11.161/2005.

Finalizando esta coletânea, o nono capítulo, “A BNCC E O ENSINO DE ESPANHOL NOS CURRÍCULOS ESTADUAIS: O RIO GRANDE DO NORTE EM FOCO”, de autoria de Alexandro Teixeira GOMES, discute o espaço que a língua espanhola ocupa atual documento normativo dos currículos do ensino médio potiguar, traça uma linha histórica da formação do professor de língua espanhola no estado e discute a política presente na Base Nacional Curricular Comum no que se refere à oferta de línguas estrangeiras nas escolas da educação básica no Brasil.

Este livro, pois, versa sobre a promoção e a realização do ensino de língua espanhola nas instituições que ofertam cursos de licenciatura em espanhol, e traz trabalhos de temas diversos, referentes

## SUMÁRIO

aos desafios, às ações e à formação de professores após a revogação da Lei 11.161/2005 e no contexto de ensino remoto. Com isso, apresentamos discussões e reflexões relevantes sobre questões relacionadas à atual situação da formação de professores de espanhol do estado do Rio Grande do Norte.

Carla Aguiar Falcão  
Girlene Moreira da Silva  
Glauber Lima Moreira

Organizadores



## SUMÁRIO

## Prefácio

Receber o convite para prefaciá-lo é sempre um reconhecimento e uma responsabilidade, além de uma grande vantagem pelo fato de ter acesso aos capítulos antes de sua circulação e materialização da obra coletiva. Este livro em particular tem um sentido especial para mim por ser organizado por amiga(o)s e pesquisadora(e)s tão respeitadas(o)s na área do espanhol no estado do Rio Grande do Norte e no Brasil. Outro destaque é a produção de uma nova ação do Núcleo de Pesquisa em Ensino e Linguagem (NUPEL) do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

Lembro com muito carinho da recepção dos colegas docentes de espanhol do IFRN no ano de 2012, quando estive pela primeira vez no Rio Grande do Norte, para gerar dados de uma pesquisa sobre formação inicial de professores de espanhol nos Institutos Federais. Naquela época, meu interesse estava em investigar narrativas dos docentes formadores do curso de Licenciatura em Espanhol do IFRN (SILVA JÚNIOR, 2016), um dos primeiros cursos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica na área de Letras a iniciar suas atividades no ano de 2006. Além de ser um curso superior pioneiro no contexto da educação profissional e tecnológica, a Licenciatura em questão também foi a primeira a oferecer formação específica em espanhol na capital do estado. A Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *campus* Mossoró, já contava com estudantes matriculados na Licenciatura em espanhol desde o ano de 2000. No entanto, um único curso não conseguia atender a demanda e carência de professores para a inserção e implementação da disciplina espanhol na educação básica, época que contávamos com o amparo legal da Lei nº 11.161/2005. A Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) também começou a atuar no cenário da formação de professores de

## SUMÁRIO

espanhol no ano de 2009. Dessa forma, o estado passou a contar com diversificada rede formativa de instituições especializadas na oferta de cursos de Licenciatura em espanhol na capital e em cidades do interior.

Tais projetos de curso vêm promovendo, no decorrer do tempo, uma perspectiva de trabalho pautada na formação docente reflexiva (CELANI, 2001) e na conscientização política (RAJAGOPALAN, 2006) do profissional egresso. A presente obra materializa o resultado das reflexões decorrentes da ampliação desses cursos e da sólida formação construída pelos pesquisadores atuantes no Rio Grande do Norte. Observo que a diversidade de pesquisas de natureza teórica e aplicada reunidas demonstra a massa crítica que vêm se acumulando e desenvolvendo nas instituições formadoras. Apesar de apontar para o futuro da área profissional do espanhol no Rio Grande do Norte, o livro surge em um novo período de crise política para pensar o ensino de espanhol no país. Desse modo, vejo que os capítulos buscam soar como palavras de resistência para as atuais e as futuras gerações de educadores linguísticos do espanhol.

A coletânea, *O ensino do espanhol como língua estrangeira no RN: cenário atual, desafios e expectativas na formação de professores*, oferece ao leitor justamente uma reflexão sobre a consolidação das instituições formativas do estado e suas práticas de ensino em prol da permanência da língua espanhola após a revogação da Lei nº 11.161/2005. Os textos demonstram interesses particulares e locais de pesquisa que contribuem para repensar os desafios e a busca de novas perspectivas metodológicas para a formação de professores, inclusive, após novas experiências de ensino advindas da pandemia de Covid-19. O livro é um convite para conhecer as diferentes epistemologias assumidas por pesquisadores que atuam na formação de professores de espanhol nas três instituições superiores públicas do estado em seus distintos *campi*.

A seguir, detalho de modo objetivo os oito capítulos que compõem o rico mosaico da formação docente de espanhol do estado

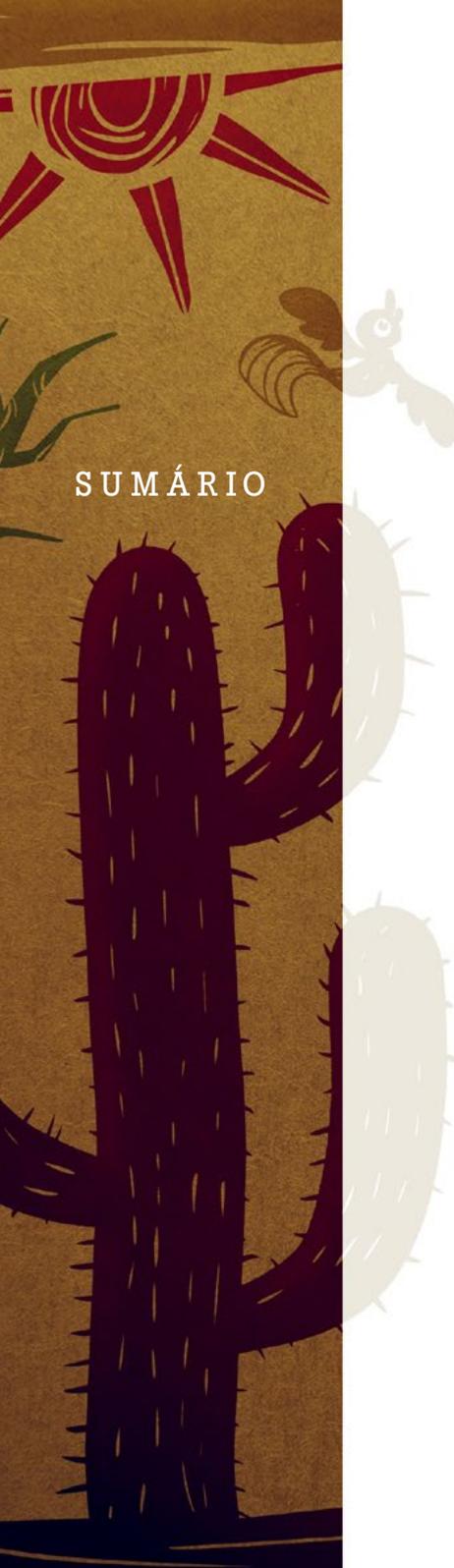
## SUMÁRIO

do Rio Grande do Norte, cenário plasmado por este compêndio que também é uma forma de preservar a memória de sua comunidade científica, do caminho percorrido e das novas brechas possíveis de pesquisa para as gerações vindouras.

O capítulo de Carvalho e Costa Júnior parte da reflexão do apoio de governos petistas na expansão e democratização do ensino de espanhol no Brasil e do modo como as universidades públicas ampliaram sua atuação na formação de novos pesquisadores no âmbito da pós-graduação nesse período. Os autores tecem reflexões sobre as teses do campo do hispanismo defendidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras, nível Doutorado, da UERN, no *campus* de Pau dos Ferros, no recorte temporal de 2017-2020. Além de abordarem aspectos críticos dos trabalhos identificados, os pesquisadores demonstram a importância da inserção de linhas de pesquisa e de docentes da área de espanhol no respectivo Programa. Narrativas literárias de escritores como José Veiga e Gabriel García Márquez no período de ditadura; de narrativas de Hebert Daniel, Osvaldo Bazán e Pedro Lemebel como resistência aos discursos de ódio no contexto latino-americano; a análise de gêneros literários e as atividades de compreensão leitora em coleções didáticas aprovadas no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de espanhol no ano de 2018 e as implicações do português brasileiro na pronúncia de aprendizes de espanhol em contexto universitário são os eixos desenvolvidos por estudiosos e formadores de professores da região no Programa em análise.

Uma experiência didática do Programa de Residência Pedagógica, sob o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e vinculada ao curso de Licenciatura em espanhol do IFRN, foi o interesse do estudo encaminhado por Silva e Falcão. Com base teórica da Linguística Aplicada, as autoras atuam como supervisoras da ação e relatam de modo crítico as vivências e as dificuldades dos nove alunos participantes do Programa durante o período emergencial remoto durante a pandemia de Covid-19. Por meio

## SUMÁRIO



## SUMÁRIO

de um instrumento de pesquisa com questões objetivas e abertas, as pesquisadoras conseguiram depreender sentidos sobre a formação inicial e os processos de adaptação que foram requeridos pelos bolsistas para atuação no projeto de modo remoto. Os dados apontam as vantagens e a necessidade de continuar assimilando o papel educativo das tecnologias digitais, bem como refletir sobre as contribuições da vivência remota no retorno ao ensino presencial. Também coube uma conscientização das implicações da pandemia no impacto emocional dos bolsistas participantes. As pesquisadoras alertam a necessidade de revisão dos cursos de Licenciatura para inclusão de disciplinas que promovam a autonomia docente por meio dos recursos tecnológicos.

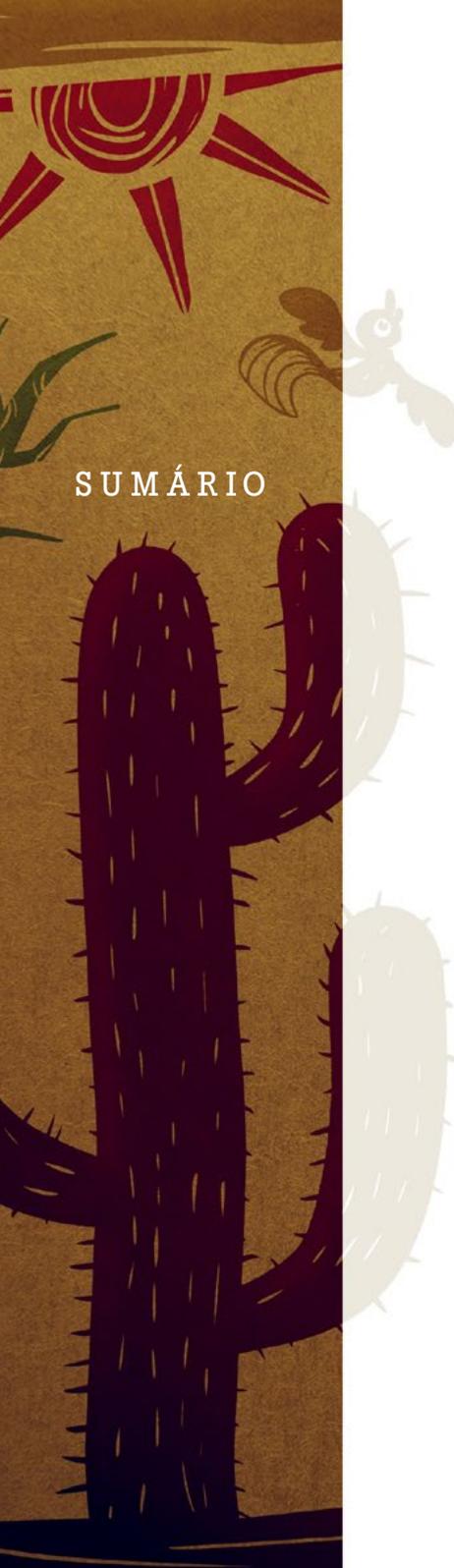
Na mesma linha de reflexão, o capítulo de Farias e Silva busca avaliar as percepções de docentes e alunos do curso de Licenciatura em língua espanhola da UERN, *campus* Mossoró, sobre vivências na oferta e na realização de disciplinas durante o período emergencial remoto no primeiro semestre de 2020. A investigação emprega metodologia de natureza descritiva com abordagem quantitativa e dialoga com documentos institucionais internos da universidade sobre o ensino remoto. Por meio de questionário eletrônico gerado pelo Núcleo Docente Estruturante do curso, as autoras dividiram suas análises em duas categorias. Os docentes afirmaram adequar o programa do componente curricular às normas sobre ensino remoto da instituição e mencionaram ter adaptado algumas ferramentas do ensino presencial ao novo cenário educacional. As reflexões sobre o trabalho assíncrono também foram consideradas pelos respondentes. Sobre a amostra discente, maior quantitativo participante no estudo, as pesquisadoras refletiram sobre aspectos como acesso ao conteúdo das disciplinas, metodologias de ensino, recursos tecnológicos adotados, relação entre atividades síncronas e assíncronas, acesso às aulas remotas e satisfação em relação ao ensino remoto e à aprendizagem. Por último, as autoras analisam algumas falas e direcionam encaminhamentos para repensar a inserção e novas experiências de ensino de espanhol mediadas pela interação tecnológica.

O Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da CAPES é foco de atenção do capítulo das pesquisadoras Rego e Barbosa, que analisam o subprojeto de espanhol vinculado à UERN, *campus* Pau dos Ferros, e a duas escolas municipais da região com foco na participação dos egressos desse Programa. As autoras apresentam dados históricos do PIBID e refletem sobre sua contribuição no campo da formação docente de espanhol para justificar a seleção do público alvo do estudo exploratório. Por meio do emprego de diferentes instrumentos de pesquisa, as investigadoras tecem reflexões sobre a importância do projeto e seu papel formativo, o tempo de permanência do bolsista e o exercício futuro da docência. Apesar da carência de verbas e crises enfrentadas pelo Programa, as autoras demonstram sua importância no porvir profissional e nas escolhas acadêmicas dos participantes da pesquisa.

Na tentativa de compreender o ensino de espanhol como uma prática social e o espaço do idioma nos debates teóricos da Linguística Aplicada, Venâncio da Silva propõe uma investigação sobre a necessidade de inserção de estudos sobre variedades do espanhol nos cursos de formação de professores do ponto de vista da pesquisa linguística. Além de contribuir para questionar estudos de natureza colonialista e imperialista, o pesquisador propõe uma reflexão sobre as diferentes viradas epistemológicas da Linguística Aplicada para propor um caminho de pesquisa que rompa estudos que defendam um espanhol normativo e artificial nos estudos de variação linguística. Para isso, o autor resgata dados de uma pesquisa com professores de espanhol atuantes em Institutos Federais e registros da presença e da importância do tema da variação linguística em cursos de Licenciatura para tecer considerações a respeito das escolhas docentes e do debate teórico sobre pluralidade e diversidade linguística nas práticas pedagógicas.

O estágio curricular de espanhol no contexto da UFRN é o tema de interesse do capítulo de Alexandre. O pesquisador demonstra sua filiação teórica à Linguística Aplicada e articula tais visões a

## SUMÁRIO



## SUMÁRIO

uma releitura do conceito de não-lugar para pensar como o estágio de espanhol como lugar de resistência diante das circunstâncias políticas que levaram ao cenário educacional vigente de privações de direitos. O deslocamento do espanhol de disciplina curricular para a base diversificada ou pertencente aos itinerários formativos é problematizado pelo autor em diálogo com dados oriundos de falas de professores e documentos de natureza curricular do estado do Rio Grande do Norte. Tal cenário é apontado pelo pesquisador como um local ausente, solitário e de constantes indagações por parte do docente do idioma em sua atividade de trabalho. Dados referentes às disciplinas de estágio e de um projeto de extensão coordenado pelo investigador funcionam como elementos para apresentar os desdobramentos da prática docente no curso da UFRN, as ações de resistência realizadas nos espaços educativos e novas proposições para um estágio mais político, propositivo e crítico nas universidades.

O capítulo de Lima e Silva traz à tona um relato crítico de práticas de professores de literaturas hispânicas da UFRN durante a pandemia de Covid-19 e os desafios diante do ensino remoto nos anos de 2020 e 2021. Os autores tecem reflexões sobre o papel da leitura, da presença do ensino da literatura nos espaços escolares e da função humanizadora da palavra literária como caminho necessário para inserir tal debate no âmbito dos cursos de Licenciatura em espanhol. As dificuldades dos estudantes na leitura de obras da Idade Média, Renascimento e Barroco são reinterpretadas pelos pesquisadores por meio de estratégias metodológicas voltadas para um ensino atraente dessa linguagem em diálogo com outras formas de expressão como o cinema, a música e a pintura.

Por fim, as reflexões de Mesquita Neto e Canan propõem como objetivo revisar conceitos da fonética e fonologia com o fim de investigar como a pronúncia está presente nas práticas pedagógicas, durante a pandemia de Covid-19, no contexto do curso de Letras Espanhol da UERN. Além disso, os pesquisadores também revisitam o tema

em algumas abordagens de ensino e recuperam estudos que orientam etapas para o desenvolvimento de atividades de percepção, produção controlada e prática livre. A partir de princípios da pesquisa quantitativa e qualitativa e de respostas a um questionário eletrônico, os autores refletem por meio da percepção dos estudantes a relevância dos estudos de pronúncia na formação docente, as estratégias empregadas pelos docentes nas aulas remotas, a diferença entre oralidade e pronúncia, as dificuldades no tocante à pronúncia do espanhol e o trabalho com os elementos prosódicos e segmentais. A participação de docentes formadores como informantes também foi importante para a compreensão do que eles entendem a respeito do ensino de pronúncia, as estratégias e as dificuldades de tal processo, contribuindo para a proposição de um ensino de pronúncia menos secundário na formação docente.

A síntese anterior demonstra claramente que como a área de espanhol no Rio Grande do Norte apresenta-se diferente daquela do início dos anos 2000, quando começou a ocupar os primeiros espaços nas universidades públicas do estado. Os estudos detalhados anteriormente demonstram a potência e a vitalidade do hispanismo potiguar e do seu impacto para pensar outras realidades. Não restam dúvidas que as investigações aqui compartilhadas demonstram a seriedade das reflexões sobre estudos linguísticos e literários do hispanismo brasileiro, em especial do estado do Rio Grande do Norte, e que vão inspirar novas rotas e seguramente ressignificar práticas em outras esferas formativas. Fica o convite para a leitura crítica da obra e um exercício de inspiração nessas vozes de resistência e luta em prol da educação linguística crítica em espanhol desde o Nordeste brasileiro.

Prof. Dr. Antonio Ferreira da Silva Júnior  
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)  
Rio de Janeiro, maio de 2022.

## SUMÁRIO

## REFERÊNCIAS

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras – ocupação ou profissão. In: LEFFA, V. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras** – construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2001, p. 21-40.

RAJAGOPALAN, K. O ensino de línguas estrangeiras como uma questão política. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Orgs.). **Espaços linguísticos**: resistências e expansões. Salvador: EDUFBA, 2006, p. 15-24.

SILVA JÚNIOR, A. F. Cursos de Licenciatura em Letras/Espanhol nos Institutos Federais: percurso histórico e narrativas de professores formadores. In: SILVA JÚNIOR, A. F.; SANTOS, R. C. (Orgs.). **Retratos de cursos de Licenciatura em Letras/ Português-Espanhol**. Curitiba: Appris, 2016, p. 39-149.

## SUMÁRIO



# 1

Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva

## LÍNGÜÍSTICA APLICADA Y DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL EN BRASIL

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.95262.1](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.95262.1)



## SUMÁRIO

### RESUMEN

Se esperaba que la formación de profesores de español en Brasil pudiera atender las necesidades que suscita la diversidad lingüística del idioma, especialmente la correspondiente a los países que constituyen nuestro contexto geográfico para que, así, nuestros estudiantes pudieran acceder a diversos *inputs* y establecer puentes interculturales con nuestra vecindad. Por ello, este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la variación lingüística del español desde el enfoque de la Lingüística Aplicada (LA) brasileña. Para realizar esta discusión, nuestro marco teórico se divide en dos partes grandes bloques. El primero, el de la LA con autores como Moita Lopes (1994, 2006a, 2006b), Rajagopalan (2006), Rojo (2006), Kumaravadivelu (2006), Serrani (2006) y Larcorte (2007). El segundo, el de la diversidad lingüística del español en el aula a partir de autores como Andión y Gil (2013), Moreno (2010), Venâncio da Silva y Andión (2019), Andión (2020) y Venâncio da Silva (2020). Así, esperamos que esta discusión pueda promover reflexiones sobre la inserción del componente “variedades” en la enseñanza de la lengua española en nuestro país.

**Palabras clave:** lengua española; variación lingüística; enseñanza.

## INTRODUCCIÓN

En Brasil, enseñar español es un problema social debido a muchas razones: el reducido número de horas semanales de clases, las condiciones de trabajo de los profesores, las necesidades de los estudiantes en sus prácticas sociales, el contexto sociopolítico que puede restarle importancia o no, etc.

Por tratarse de una lengua transnacional y plurinormativa, la formación de profesores debería hacer hincapié en su diversidad lingüística y, por consecuencia, en el tratamiento didáctico de esa pluralidad en el aula. Sin embargo, al parecer, el contexto geográfico de Brasil influye poco o nada para la inserción de variantes lingüísticas hispanoamericanas, especialmente las de los países vecinos.

De este modo, este trabajo tiene como objetivo discutir la importancia de la diversidad lingüística en las clases de español en nuestro país a partir de la formación de profesores. Así, trataremos la Lingüística Aplicada (LA) como articuladora de conocimientos teóricos y prácticos para promover la discusión de nuestro tema central.

Para alcanzar este objetivo, nuestro artículo se compone de secciones que tratarán de relacionar la historia y las características actuales de LA brasileña con otros campos de conocimiento, sobre todo con la Sociolingüística, ya que ambas comparten el interés por la lengua en su contexto sociocultural. Además, en la última sección presentaremos estudios que corroboran la poca atención que se da a la variación lingüística y a su inserción en el aula en la formación de los profesores de español en Brasil.

## SUMÁRIO

## EL SURGIMIENTO DE LA LA

La LA surge en un momento de la historia de los estudios del lenguaje en que empiezan a surgir nuevas posibilidades de realizar trabajos e investigaciones a la luz de teorías no estrictamente lingüísticas, en diálogo con otras áreas del conocimiento y de la comprensión del lenguaje a partir de factores externos a la lengua, es decir, de la relación lenguaje-sociedad, perspectiva que la acerca a la Sociolingüística que aflora en el mismo período.

Entre 1950 y 1960, los estudios del lenguaje como que empiezan a abrir un abanico de posibilidades en que el interés por la lengua no está aislado de su historia ni de la identidad de sus hablantes, tampoco de los problemas que los rodean y de cuestiones relacionadas con la política y el poder. El interés de la Lingüística Teórica por un sistema lingüístico homogéneo, estable y abstracto da lugar a estudios de carácter más discursivo y sociocultural. Ese cambio de interés investigativo en el campo del lenguaje se conoce como “vuelta discursiva”.

A chamada ‘virada discursiva’ tem possibilitado a pesquisadores de vários outros campos estudar a linguagem com intravisiões muito reveladoras para nós. Parece essencial que a LA se aproxime de áreas que focalizam o social, o político e a história. Essa é, aliás, uma condição para que a LA possa falar à vida contemporânea (MOITA LOPES, 2006b, p. 96).

Además de la ebullición de los estudios del discurso, la heterogeneidad lingüística en ese momento ya no se entiende como un desorden en el sistema de carácter aleatorio gracias a los estudios de la Sociolingüística variacionista que forma parte de la Lingüística Teórica por su concepción de lenguaje como estructura, pero tiene en cuenta en sus análisis el contexto sociocultural y la identidad del hablante. En un principio, esa evolución no fue totalmente aceptada y muchos dudaron del futuro tanto de la Sociolingüística, como de la LA.

### SUMÁRIO

## SUMÁRIO

O fato, por exemplo, de a LA ter surgido historicamente à sombra da linguística teórica ainda pesa na hora de redefinir as prioridades (por mais que se negue que isso ocorra) e, em muitos casos, faz com que os pesquisadores se sintam acuados diante das novas possibilidades de definir suas metas e prioridades. A saída é romper – na medida do possível – com a tradição, a fim repensar o futuro do campo de forma livre e desimpedida (RAJAGOPALAN, 2006, p. 149).

Lacorte (2007) afirma que la LA se establece como un campo científico de estudios independiente de la Lingüística Teórica en el mundo anglófono a partir de tres hechos: la fundación de la *School of Applied Linguistics* en la Universidad de Edimburgo (1956), la creación del *Center of Applied Linguistics* en Washington D. C. (1957) y los simposios y encuentros realizados en la ciudad de Nancy en Francia (a partir de 1964).

Debemos mencionar también la importancia y el interés del *British Council* por la promoción del aprendizaje y enseñanza del inglés después de la II Guerra Mundial (1939-1945) para impulsar la diplomacia cultural a través, sobre todo, de la formación de una nueva generación de profesores.

Respecto a los estudios aplicados en el idioma español, Lacorte (2007) asegura que ha asumido la posición de lengua global en el siglo XXI, y por lo tanto, debe enfrentarse a múltiples problemáticas en diversas esferas de la sociedad. No obstante, la orientación aplicada al español todavía no tiene una gran tradición o definición y está mucho más relacionada con la enseñanza y el aprendizaje de este idioma. Ello se debe a:

[...] la falta de hábitos prácticos y pragmáticos en nuestras enseñanzas e intereses, así como con el pobre y limitado entrenamiento en labores de carácter multidisciplinar y experimental, que constituyen en sí vías ineludibles en el análisis de hechos concretos y en las aplicaciones correspondientes (LACORTE, 2007, p. 28).

De hecho, el autor afirma que la orientación aplicada del español no se ha desarrollado del todo, como en el ámbito británico y estadounidense, debido a algunos rasgos distintivos de la LA que todavía no han sido alcanzados en nuestras investigaciones, tales como: “perspectiva práctica, multidisciplinaridad, dimensión comunicativa, mediación teórico-práctica y conducta profesional” (LACORTE, 2007, p. 28).

Así, se hace necesario que investigadores de la lengua española desarrollen estudios con esas características para que el campo de la LA sea mucho más notorio, ya que todavía los estudios de la lengua inglesa son los que dominan esa área. Sobre este hecho, Kumaravadivelu (2006) afirma que la lengua inglesa tiene un tinte colonial que podemos observar en cuatro dimensiones:

A dimensão acadêmica do inglês se relaciona aos modos por meio dos quais os pesquisadores ocidentais, inescrupulosamente, promoveram seus próprios interesses ao disseminar o conhecimento ocidental e ao denegrir o conhecimento local. A dimensão linguística se refere aos modos pelos quais os conhecimentos e o uso de línguas diferentes do inglês não foram tematizados mais amplamente na pesquisa em LA. A dimensão cultural enfatiza, de forma não problemática, a conexão entre a língua inglesa e as crenças e práticas ocidentais. Essas três dimensões estão associadas a uma dimensão econômica muito importante que aumenta os empregos e a saúde da economia de países que falam inglês por meio da indústria mundial de ensino de inglês (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 143-144).

Del mismo modo, debemos cuestionar ese paradigma único que mantiene la hegemonía de la lengua inglesa en la LA a través de estudios de la lengua española y de sus múltiples variedades lingüísticas, para poder evitar que este campo esté al servicio de los intereses coloniales e imperialistas. En este sentido, Calvet (2013) propone que el combate a la uniformización y hegemonía del inglés (entendida como hipercentral) debe realizarse a partir de alianzas de lenguas de alcance global (consideradas supercentrales tales como el español, portugués,

## SUMÁRIO

ruso, francés o árabe) con las que las gravitan (centrales y periféricas), lo cual generaría una vertiente lingüística de mundialización solidaria que promueve una política lingüística común a más de dos lenguas.

A partir de esa perspectiva, por ejemplo, el español también puede visibilizar estudios y la promoción de las lenguas que poseen un origen común como el portugués, el francés o el italiano, además de fortalecer las lenguas indígenas (guaraní, quechua, aimara, náhuatl) y romances (gallego, catalán) con las que comparte territorio. De este modo, podríamos:

[...] escapar de visões preestabelecidas e trazer à tona o que não é facilmente compreendido ou o que escapa aos percursos de pesquisas já traçados, colocando o foco da pesquisa no que é marginal (Signorini, 1998a). Foi assim que o problema de pesquisa passou a ser construído interdisciplinarmente e a relevância desse enfoque na problematização de questões de uso da linguagem dentro ou fora da sala de aula (cf. Cavalcanti, 1986) começou a ser levantada (MOITA LOPES, 2006a, p. 19).

De este modo, entendemos que la LA se establece como un área en los estudios del lenguaje que puede cuestionar la hegemonía lingüística, tanto de una lengua hipercentral (el inglés), como de una variedad de prestigio (la de España, específicamente la castellana frente a otras). En este sentido, observamos que la predominancia de la variedad del centro-norte peninsular se equipara en la enseñanza de español a la hegemonía del inglés. De este modo, queda claro que las dimensiones señaladas por Kumaravadivelu (2006) también se aplican al prestigio y estigma entre variedades de una misma lengua.

Con ello, la investigación lingüística se convierte en una forma de hacer política lingüística y de valorar lo que hasta entonces no había sido valorado; de mostrar lo que se encontraba invisible y de dar voz a lo que estaba silenciado. En otras palabras, poner de manifiesto a través del lenguaje las desigualdades del mundo en que vivimos.

## SUMÁRIO

Politizar o ato de pesquisar e pensar alternativas para a vida social são parte intrínseca dos novos modos de teorizar e fazer LA. Assim, a LA necessita da teorização que considera a centralidade das questões sociopolíticas e da linguagem na constituição da vida social e pessoal (MOITA LOPES, 2006a, p. 2).

La orientación práctica de los primeros estudios de la LA forma parte del objetivo de nuestro trabajo, cuya intención es fomentar el tratamiento de la diversidad lingüística en el contexto brasileño de enseñanza de español. Por otra parte, nos adentramos en la LA contemporánea porque creemos que el acto de investigar este tema es una acción política, en la que el papel que juegan las variedades lingüísticas es el de traer muestras de lenguas de diferentes hablantes al aula para que se contemplen diversas voces silenciadas y estigmatizadas, ya sea por su nivel socioeconómico, ya porque sean de una región hispanohablante alejada de los grandes centros de prestigio.

O desinteresse, da parte dos lingüistas, por assuntos relativos à política e a outros tantos temas de interesse prático pode ser creditado a um princípio fundador da própria disciplina – a saber, o da neutralidade do cientista em relação a questões de ordem ética, e por tanto, a fortiori, a política. Ética envolve, como se sabe, valores. Já a ciência, de acordo com certa tradição fortemente arraigada entre nós, lida com fatos. E, segundo essa mesma cartilha, os fatos e os valores não se misturam (RAJAGOPALAN 2006, p. 155, marcas del autor).

Rajagopalan (2006) critica el carácter exclusivamente positivista en los estudios de la Lingüística Teórica, desvinculados de consideraciones éticas y acciones políticas en nombre de la cientificidad. Moita Lopes (1994) ya había remarcado que los estudios de LA en los años 1990 todavía eran de cuño positivista, debido al prestigio que poseen los métodos cuantitativos y comenta que las investigaciones publicadas en el catálogo del IX y el X Congreso Internacional de LA, en los años de 1990 y 1993 respectivamente, son una muestra de esa realidad tan presente en las ciencias sociales de aquel entonces, ya que la tradición positivista no suele cuestionarse.

## SUMÁRIO

Así, Moita Lopes (1994) cree que muchos trabajos que tienen la etiqueta de LA ignoran la tradición en la que se insertan y destaca que hay formas innovadoras de realizar estudios en LA, como la investigación interpretativista, que pueden ser muy reveladoras y que no están al alcance de métodos más cuantitativos. Para el autor,

[...] a investigação nas C. Sociais tem que dar conta da pluralidade de vozes em ação no mundo social e considerar que isso envolve questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade. Na posição interpretativista, não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social caso se pretenda investigá-lo, já que é esta que o determina: o mundo social é tomado como existindo na dependência do homem (MOITA LOPES, 1994, p. 331).

En investigaciones interpretativistas, el acceso al hecho social se realiza de forma indirecta y varios significados pueden constituirse a través de la interpretación del investigador. En el caso específico de la LA, las interpretaciones deben estar política e históricamente contextualizadas (en portugués, *situadas*) y los datos deben tener en cuenta que “a linguagem é, ao mesmo tempo, condição para a construção do mundo social e caminho para encontrar soluções para compreendê-lo” (MOITA LOPES, 1994, p. 336).

Las creencias y las actitudes forman parte del interés central de nuestro estudio ya que las variantes lingüísticas no son meros elementos lingüísticos reemplazables por otros. Todo lo contrario. Bakhtin<sup>1</sup> (2010, p. 15) afirma que “[t]odo signo é ideológico; a ideologia é um reflexo das estruturas sociais; assim, toda modificação da ideologia encadeia uma modificação da língua”. De este modo, Bakhtin (2010) evidencia la relación entre el sistema lingüístico y los valores de los hablantes, es decir, es fundamental que los estudios del lenguaje se centren no solamente en la abstracción de la lengua, sino en cómo la sociedad utiliza ese conjunto de signos y qué percepciones tienen sobre ellos, ya que

1 Este autor tiene nombres diferentes para la lengua portuguesa y para la lengua española. El texto consultado está escrito en lengua portuguesa, por eso en la cita aparece Bakhtin, no Bajtín, su nombre en lengua española.

## SUMÁRIO

[a] *palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social (BAKHTIN, 2010, p. 36, marcas del autor).*

Esa concepción difiere totalmente de la Lingüística Teórica respecto de su idea de que el hablante nativo es un mero proveedor de datos lingüísticos, en la que el interés se centra en lo que dice el nativo en su lengua y no lo que dice sobre su lengua (actitudes o percepciones). Por ejemplo, cuando se realiza una investigación de esa naturaleza en la que sujeto de la investigación (hablante modelo) no tiene la posibilidad de expresar sus impresiones sobre los fenómenos del lenguaje porque en el ámbito de los primeros estudios de la Lingüística Teórica, este hecho podría afectar a los resultados de la investigación (RAJAGOPALAN, 2006).

Para Moita Lopes (2006b), la construcción del conocimiento en la LA está basada en la comprensión de fenómenos relativos al lenguaje distantes de una supuesta neutralidad en que las ideologías deben permanecer ajenas a la investigación. Los sujetos homogéneos y hegemónicos tampoco son su centro de interés, ya que se compromete, sobre todo, a investigar a los sujetos que hasta el momento se encontraban invisibles y rechazados por las antiguas formas de hacer ciencia.

Essa percepção do sujeito social questiona áreas de investigação que o veem por meio de lentes de homogeneização, só possíveis porque sua sócio-história e corpo são apagados. No campo da LA na área de ensino/aprendizagem de línguas, tem havido uma tendência contínua a ignorar o fato de que os professores e alunos têm corpos nos quais suas classes sociais, sexualidades, gênero, etnia etc. são inscritas em posicionamentos discursivos, contemplando somente o sujeito como racional e não como social e histórico, ou seja, focalizando somente sua racionalidade descorporificada (Hooks, 1994) (MOITA LOPES, 2006b, p. 102).

## SUMÁRIO

Por lo tanto, la enseñanza de fenómenos de variación lingüística del español no implica tan solo el aprendizaje de elementos fonéticos, gramaticales y/o léxicos utilizados en determinados países o por determinados grupos en sus prácticas sociales. También entran en juego los valores y prejuicios que se constituyen por y en la lengua, vinculados a condiciones sociohistóricas específicas. Para ello, es imprescindible que los sujetos se sitúen dentro de sus contextos sociales e históricos.

En un país como Brasil, se trata de no apartar del proceso de enseñanza y aprendizaje del español a los hablantes y, por supuesto, a la cultura de diferentes países hispanoamericanos, ya que compartimos una historia de luchas, desigualdades, colonialismo e imperialismo. Además, debemos tener en cuenta que los estudiantes brasileños también son hablantes de una determinada variedad diatópica, que puede ser o no estigmatizada.

De este modo, los valores y prejuicios que tienen los brasileños hacia ciertos fenómenos de su lengua materna podrían afectar a su visión y comprensión sobre el lenguaje.

Só podemos contribuir se considerarmos as visões de significado, inclusive aqueles relativos à pesquisa, como lugares de poder e conflito, que refletem os preconceitos, valores, projetos políticos e interesse daqueles que se comprometem com a construção do significado e do conhecimento. Não há lugar fora da ideologia e não há conhecimento desinteressado. A LA precisa construir conhecimento que exploda a relação entre teoria e prática ao contemplar as vozes do Sul. Dessa forma, visões de linguagem e da produção do conhecimento que colocam o sujeito em um vácuo social, no qual sua sócio-história é apagada, são inadequadas para dar conta da visão de LA contemporânea que defendo (MOITA LOPES, 2006b, p. 102-103).

En la siguiente subsección, trataremos de ampliar la discusión sobre la orientación práctica en los estudios de LA y haremos hincapié, sobre todo, en su carácter multidisciplinar. Ambas características de esa área de los estudios del lenguaje son fundamentales para el análisis y la comprensión de nuestro objeto de estudio.

## SUMÁRIO

## LA ORIENTACIÓN PRÁCTICA Y MULTIDISCIPLINAR DE LA LA

Como articuladora de nuestro marco teórico con las demás áreas para la producción del conocimiento en el campo del lenguaje y de la cultura, debemos aclarar que tratamos de deconstruir la equivocada idea de que el objetivo de la LA es únicamente la aplicación al lenguaje, específicamente en el campo de la enseñanza de lenguas. Estamos de acuerdo con Moita Lopes (2006b) cuando afirma que la LA:

[...] precisa ter algo a dizer sobre o mundo como se apresenta e que o faz com base nas discussões que estão atravessando outros campos das ciências sociais e das humanidades, nas quais se verifica uma mudança paradigmática em virtude de uma crise da ciência moderna (MOITA LOPES, 2006b, p. 96).

Sin embargo, todavía se tiene la idea de que la LA es solamente un campo de aplicación al lenguaje, específicamente en los ambientes escolares y académicos. Respecto a esa representación limitadora, McDonough (2002) habla de algunos tipos de estudios en LA centrados en la enseñanza de lenguas, pero advierte que:

Of course, applied linguistics is not solely about language classrooms, as we shall shortly see, but the examples above serve to show how immediately one can move from real world events to speculation about explanations, and how quickly what appears straightforward can, on reflection, turn out to be difficult to understand (MCDONOUGH, 2002, p. 11).

Creemos que un punto de vista muy relevante para definir la LA es el que relaciona los acontecimientos del mundo real con las explicaciones sobre el lenguaje humano. Además, el autor añade que:

[a]ppplied linguistics itself may be seen as an autonomous, problem-solving discipline, concerned broadly with language (mainly, but not exclusively second language) education and language problems in society. This practical involvement with

### SUMÁRIO

society and the aspirations of its members as languages learners and language users contrasts, of course, with the concerns of linguistics 'proper', which is no less strongly committed to a different goal, the explanation of the nature of language itself and understanding of human psychology through understanding the most important biological feature of our species, namely natural language (MCDONOUGH, 2002, p. 11, marcas del autor).

De este modo, debemos entender dos puntos importantes y esenciales tratados por McDonough (2002). Por un lado, tenemos la resolución de problemas relacionados con el lenguaje y la sociedad. Durante muchos años y hasta nuestros días, la Lingüística (sobre todo, la teórica) estuvo centrada en estudios en los que los hablantes de una determinada sociedad o en un determinado contexto no eran relevantes.

Como hemos mencionado anteriormente, hasta 1950 muchos de los estudios lingüísticos trataban la comprensión del lenguaje como un hecho psicológico o biológico. Incluso, los primeros trabajos que defendían el carácter social de las lenguas tenían como objetivo la construcción de un sistema lingüístico único y abstracto. No se trata de defender aquí que una posición es mejor que la otra, ya que entendemos que todas las vertientes lingüísticas tienen su importancia para la comprensión de los fenómenos del lenguaje en general.

Por otro lado, consideramos la LA, como un área autónoma dentro de los estudios lingüísticos, no está incluida ni depende de la Lingüística más general, aunque debido a su carácter multidisciplinar puede utilizar sus teorías, como también áreas contiguas al campo del lenguaje como la sociología, la psicología, etc.

Lacorte (2007) afirma que LA se ocupa de disciplinas relacionadas con la práctica lingüística como la traducción e interpretación, el trabajo editorial y la publicidad, la planificación lingüística, los programas educativos, el tratamiento automatizado del lenguaje y, por supuesto, la enseñanza de lenguas, su actividad laboral más extendida. McDonough

## SUMÁRIO

(2002) afirma que, en esas áreas, con excepción de la traducción, son los estudios que han dado mayor relevancia a la LA. Sin embargo, señala que otras disciplinas también están presentes: aplicaciones clínicas y forenses del lenguaje, neurolingüística y lingüística computacional.

El objeto de estudio de la LA no siempre ha estado claro dentro del medio académico, ya que se caracteriza por ser una ciencia abierta e híbrida, de temáticas variadas y tiene como finalidad la resolución de problemas situados en el campo del lenguaje. Así, los estudios de LA suelen ser contextualizados (en portugués, localizados), no generales, ya que no proponen un único modelo de investigación, a diferencia de lo que ocurre en las diferentes corrientes en la Lingüística Teórica. Sobre esa cuestión, Moita Lopes (2006a) opina que:

[...] vamos continuar a ser vistos como 'o outro' no vasto campo dos estudos lingüísticos, e, na verdade, cada vez mais assim devido à natureza do que fazemos e de como o fazemos, uma vez que uma das características da LA contemporânea é o envolvimento em uma reflexão contínua sobre si mesma: um campo que se repensa insistentemente (cf. Pennycook, 2011: 171). Tal característica pode ser bastante problemática para campos cristalizados, seguidores de visões de conhecimento como construção de verdade (MOITA LOPES, 2006a, p. 17).

Para entender con más claridad ese carácter abierto y aglutinador de la LA actual, en la siguiente subsección discutiremos las características de la LA brasileña en su forma de hacer ciencia a través de las voces de sus investigadores que se han dedicado no solo a la enseñanza y aprendizaje de lenguas, sino a la comprensión de los fenómenos del lenguaje en la sociedad, estableciendo diálogo con otras ciencias y, sobre todo, por el carácter político de sus trabajos, ya que da espacio a las convicciones e ideologías de los investigadores y de los sujetos de la investigación en el proceso de recogida de datos.

## SUMÁRIO

## EL CARÁCTER MESTIZO E INDISCIPLINAR DE LA LA

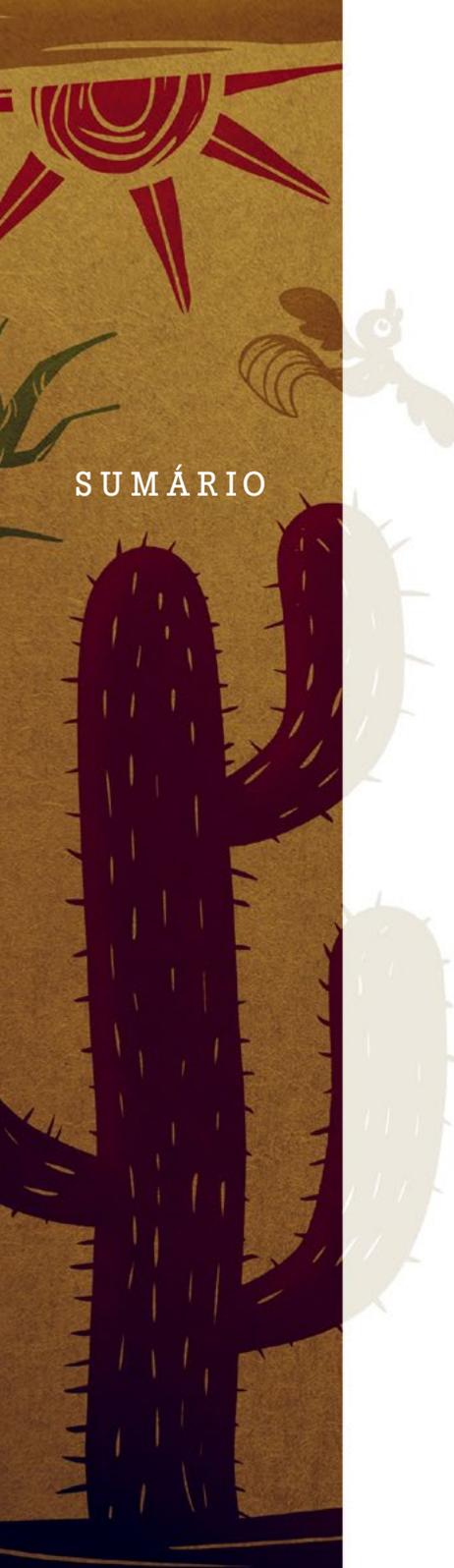
Para esta vertiente de la LA, las convicciones de los investigadores no están aisladas de la investigación científica, sino que son parte fundamental de lo que creemos que es enseñar y aprender una lengua extranjera. Consideramos que los diferentes métodos y enfoques de enseñanza de lenguas no han dado la debida atención al componente “variedades”, hecho que puede haber reforzado un sentimiento de incertidumbre entre los docentes sobre su inserción en el aula y utilidad para sus estudiantes.

De este modo, abogamos que se enseñe el español desde su pluralidad, a medida de lo posible, en el contexto escolar brasileño. Esa actitud parte de una visión política que tiene como objetivo cuestionar posiciones etno/eurocéntricas en la formación de profesores en nuestro país. Así, queda claro que estamos conscientes de que ideología y ciencia se unen para reflexionar sobre la enseñanza de español en Brasil, ya que la consideramos un problema social. Para corroborar con esa idea, Moita Lopes (2006a) nos hace la siguiente pregunta retórica:

Como é possível pensar teorias lingüísticas, independentemente das convicções dos teóricos, poderiam apresentar respostas para a problemática do ensinar/aprender línguas em sala de aula? Uma teoria lingüística pode fornecer uma descrição mais acurada de um aspecto lingüístico do que outro, mas ser completamente ineficiente do ponto de vista do processo de ensinar/aprender línguas (MOITA LOPES, 2006a, p. 18).

Este trabajo se nutre de diversas teorías sobre el lenguaje, el aprendizaje y la enseñanza de lenguas y culturas y, a la vez, se basa en la convicción de los investigadores de cómo debería ser la práctica de enseñar y aprender la lengua española en nuestro país (un problema social). El carácter plural y flexible de la LA, que tanto nos favorece, ha sido bastante criticado y puesto en duda en años anteriores ya que

### SUMÁRIO



## SUMÁRIO

[...] foi certamente no viés de interdisciplinaridade que causou mais impacto no desenvolvimento da LA contemporânea. E é esse viés que leva à formulação de uma LA mestiça ou nômade, que, provavelmente, causa mais desconforto nos círculos de estudos lingüísticos a que já me referi como também nos próprios formuladores da chamada LA 'normal', que entendiam interdisciplinaridade com base em uma disciplina-mãe, a lingüística (ou seja, interdisciplinaridade pero no mucho!) (MOITA LOPES, 2006a, p. 20, marcas del autor).

Como hemos visto en la sección anterior, la LA durante muchos años carecía de credibilidad porque se alejaba de métodos positivistas y daba voz a la interpretación de los investigadores. Además, el hecho de no limitarse a las teorías del lenguaje también ha sido un factor de crítica bastante importante. La interdisciplinaridad entre la LA y otras ciencias se comprendía como una característica positiva, pero la dependencia de la Lingüística Teórica debería mantenerse y sus teorías tendrían que ser la base de su modo de hacer ciencia.

No obstante, la LA no puede adscribirse a una Lingüística Teórica que no conciba el lenguaje como un hecho social en toda su extensión. La comprensión de los fenómenos del lenguaje en la sociedad tiene que pasar por una reconsideración en la que los sujetos de la investigación no sean meros informantes lingüísticos, sino personas con historia, influidas por determinadas ideologías y, por tanto, con creencias respecto a todo tipo de temas, incluida su lengua. Es a partir de un enfoque abierto a otras ciencias que:

[...] a LA precisa dialogar com teorias que têm levado a uma profunda reconsideração dos modos de produzir conhecimento em ciências sociais (cf. Signorini, 1998b) na tentativa de compreender nossos tempos e abrir espaço para visões alternativas ou para ouvir outras vozes que possam revigorar nossa vida social ou vê-la compreendida por outras histórias. Isso parece ser imperioso em uma área aplicada, que, em última análise, quer intervir na ou falar à prática social (MOITA LOPES, 2006a, p. 23).

En la comprensión de la práctica social es donde la LA espera encontrar las soluciones a sus problemas de investigación, los cuales solo pueden ser estudiados por medio de las lentes de otras áreas de conocimiento que dialogan y participan de su proceso de hacer ciencia. Sin embargo, la “inter” o “transdisciplinaridad” debe explicarse y entenderse dentro de los estudios de la LA.

Rojo (2006) afirma que la LA debe ser capaz de “articular, de maneira dialógica e eficaz, os saberes de referência necessários a sua interpretação e resolução” (ROJO, 2006, p. 259) y hace mención a investigadores de la LA como Serrani y Moita Lopes para caracterizar los conceptos de “inter” y “transdisciplinaridad”. La autora explica que cuando el objeto de estudio de LA cruza las fronteras de otras disciplinas, que nos ofrecen solamente el apoyo teórico sin que participen activamente de la investigación, se trataría de interdisciplinaridad. Por otro lado, la transdisciplinaridad solo es posible con un equipo de investigadores de diversas áreas.

Moita Lopes (2006a) abre la discusión sobre el precio que la actual LA brasileña paga por su “indisciplina”, ya que siempre tienen que responder sobre su objeto de estudio real en la actualidad, hecho que evidencia la confrontación que hay con la LA tradicional, centrada más que nada en la orientación práctica del uso del lenguaje. El autor discute que esos nuevos objetos de conocimiento construidos en la sociedad rompen los límites disciplinares que van en contra de la fundación de conocimientos establecidos y legítimos.

Não surpreende que essa visão da LA como Indisciplina, além de causar desconforto, represente muitas vezes uma ameaça para aqueles que vivem dentro de limites disciplinares, com verdades únicas, transparentes e imutáveis (MOITA LOPES, 2006a, p. 26).

El carácter indisciplinar de esta nueva LA genera dudas en los investigadores que están acostumbrados a una forma de hacer ciencia dentro de los límites de su área. Sin embargo, una investigación sobre el

## SUMÁRIO

uso del lenguaje en su contexto social necesita apoyarse en teorías que extrapolan las fronteras de lo lingüístico. Así, la LA parece relacionarse más con los estudios realizados por las ciencias sociales que específicamente con los estudios del lenguaje. Así, Moita Lopes (2006a) afirma que:

Para muitos que fazem pesquisa em LA e em ciências sociais atualmente, a alteridade é representada por aqueles que operam dentro dos limites disciplinares, com visões objetivistas de conhecimento, com base em uma racionalidade descorporificada, sem compreensão acerca da heterogeneidade, fragmentação e mutabilidade do sujeito social, compreendido como situado em um vácuo sócio-histórico, e sem contemplar questões de ética e poder. A alteridade é um problema que tem a ver com o lado da fronteira em que se está localizado (MOITA LOPES, 2006a, p. 27).

Es sobre todo en la cuestión de la alteridad, la LA se acerca más a las ciencias sociales, específicamente a los estudios culturales. No podemos entender los fenómenos de variación como un simple cambio en el sistema o desviación de la norma porque entendemos que lengua-cultura son componentes indisolubles, especialmente cuando analizamos fenómenos de variación lingüística y las prácticas sociales que se realizan.

Além das teorizações de caráter híbrido ou mestiço, considero essencial na forma como atualmente concebo a LA, um posicionamento que exploda os limites entre teoria e prática. Estou apontando – como, aliás, está implícito no que disse anteriormente em relação à necessidade de considerar ‘as vozes do Sul’ – para a inadequação de formular conhecimento que seja responsivo à vida social ignorando as vozes dos que a vivem (MOITA LOPES, 2006b, p. 100).

Así, incorporar la variación lingüística en la formación de profesores de español puede considerarse un fenómeno en el aula “híbrido”, “mestizo” e “indisciplinar”, ya que salimos de las fronteras de un español normativo, artificial o irreal (o de una única variedad de prestigio) y porque necesitamos el aporte y el intenso diálogo con diferentes áreas del conocimiento (lingüísticas y no lingüísticas) que son la base de cualquier estudio en LA. En la siguiente sección, discutiremos los problemas relativos al componente “variedades” en la formación de profesores de español.

## SUMÁRIO

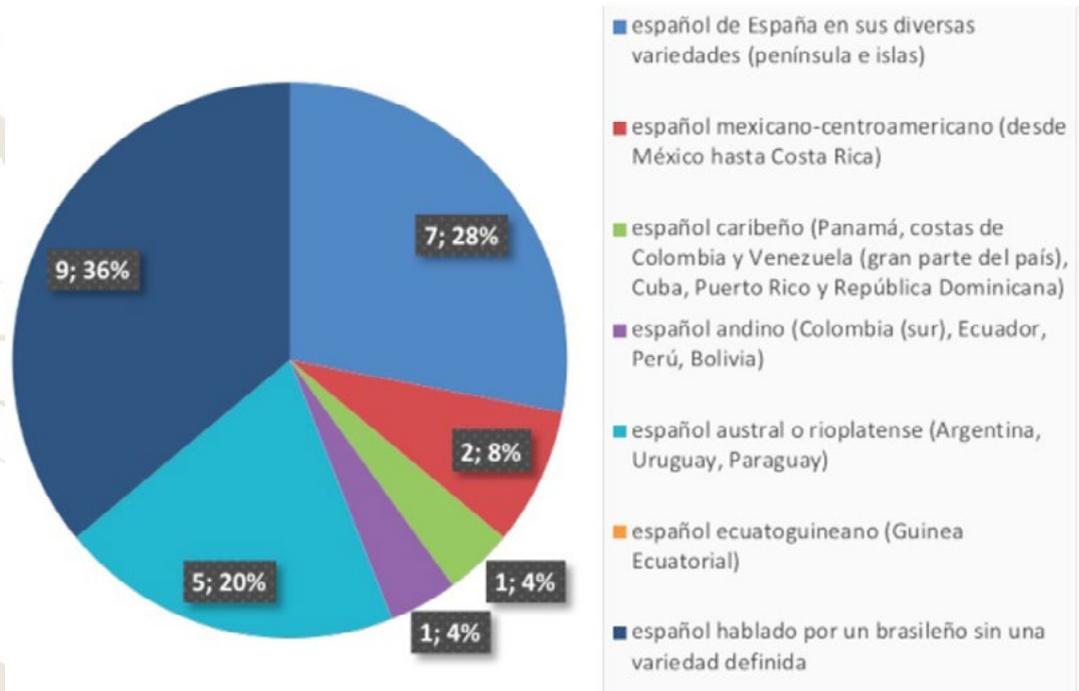
## LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL EN BRASIL

En una investigación con 25 profesores de dos Institutos Federales (Rio Grande do Norte y Roraima), 18 han afirmado que no han recibido durante su formación (grado y posgrado) ninguna asignatura sobre variación lingüística del español (Venâncio da Silva y Andión, 2019). De hecho, la mitad de esos docentes se siente poco o nada preparada para impartir una asignatura sobre ese tema.

Gran parte de los profesores encuestados tiene experiencia con la formación del profesorado brasileño ya que ambos institutos ofrecen el grado en lengua española. De este modo, nos parece importante destacar que la variedad lingüística del español preferente entre los profesores brasileños de esta investigación es la de España, como podemos apreciar en el gráfico 1:

### SUMÁRIO

Gráfico 1 – Variedad lingüística de los profesores del IFRN y del IFRR



Fuente: Venâncio da Silva y Andión (2019).

Según Venâncio da Silva y Andión (2019), 7 de los 25 profesores han afirmado que su variedad lingüística cuando habla español es alguna de las variedades del español de España, más específicamente la variedad castellana que suele ser el modelo nacional y de prestigio. Debemos hacer hincapié en que los 7 profesores son brasileños, es decir, no son hablantes nativos del español.

De hecho, a Andión y Gil (2013) les sorprende la gran preferencia de profesores brasileños hacia alguna variedad de España, ya que, al estar en un contexto latinoamericano, sería mucho más lógico que esos profesores adoptaran variedades hispanoamericanas por su cercanía geográfica. Moreno Fernández (2010) afirma que

## SUMÁRIO

esa predilección se debe sobre todo a que los docentes brasileños suelen recibir formación de profesores españoles.

Respecto a la variedad rioplatense, la segunda más elegida en el estudio de Venâncio da Silva y Andión (2019), 2 profesores son nativos de esa variedad y 1 es hablante de herencia, es decir, 3 de los 5 docentes no la adoptaron, otro hecho que refuerza el dominio del español de España (variedad castellana) en el contexto educativo brasileño. Por otro lado, 9 profesores han afirmado que no consideran que hablan una variedad del español, ya que lo han aprendido en un contexto académico-escolar. Es posible que se deba también a la poca atención que han recibido sobre la diversidad lingüística del español a lo largo de su formación.

Venâncio da Silva (2020) realizó un estudio con 12 instituciones de enseñanza superior del Noreste brasileño, por lo menos una de cada provincia, que ofrecen algún grado de formación de profesores de español para investigar el componente variedades en su Proyecto Pedagógico de Curso (PPC), un documento que contempla toda la información sobre cada carrera de grado en Brasil. Los resultados pueden verse de manera resumida en el cuadro 1:

**Cuadro 1 – La variación lingüística en la formación de profesores de español**

	I F R N	U F R N	U E R N	U F C G	U E P B	U F P E	U F B A	U F C	U F S	U F A L	U F M A	U E S P I
Menciona la importancia del componente variedades	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Presencia de asignaturas obligatorias sobre variedades del español	✓			✓				✓				
Presencia de asignaturas optativas sobre variedades del español	✓		✓					✓				

## SUMÁRIO

Presencia del tema variedades del español en asignaturas de lengua española							✓				
Presencia del tema variedades del español en otras asignaturas (Fonética, Morfosintaxis, Cultura, Historia de la lengua, Español para fines específicos, etc.)	✓	✓			✓	✓	✓	✓		✓	✓

Fuente: Venâncio da Silva (2020).

Como podemos apreciar, todos los PPC de las carreras mencionan la importancia del componente “variedades” en la formación de los futuros egresos. Sin embargo, solamente 3 instituciones ofrecen una asignatura obligatoria sobre ese tema: el IFRN, la UFCG y la UFC. Además, la UFC es la única institución en la que la variación lingüística del español aparece en los 5 criterios de atención a ese componente establecidos por el autor.

De este modo, sin conocimientos teóricos sobre variación lingüística del español que deberían atenderse en la formación de profesores, es difícil que los futuros profesores puedan impartir esa lengua desde su pluralidad, contemplando en su práctica pedagógica voces de diversos países que suelen ser invisibles y silenciados porque existe una tendencia eurocéntrica en nuestro contexto de enseñanza y, además, lectocéntrica, entendida como:

[...] la creencia de superioridad de un geolecto o variedad, considerado ejemplar y modélico, sobre los restantes de su lengua. En esta situación, la variedad favorecida es calificada de ‘pura’ o ‘correcta’, mientras que las otras se consideran alteraciones o desviaciones (ANDIÓN, 2020, p. 133-134, marcas de la autora).

Consideramos que el tratamiento de la variación lingüística en el aula puede evitar o, por lo menos, minimizar actitudes negativas hacia variedades lingüísticas tanto del español como del portugués, desde que el profesor pueda adoptar el perfil de interculturalista propuesto por Serrani (2006) en el que debemos cuestionar el etnocentrismo y el exotismo en las clases de lenguas a partir de puentes interculturales entre la cultura de origen y la cultura meta.

## SUMÁRIO

Por ello, es importante relacionar el conocimiento teórico sobre variación a partir de estudios de la Sociolingüística o de la Dialectología con la LA, no solo porque se trata de la enseñanza y del aprendizaje de lenguas, sino por su carácter híbrido, mestizo e indisciplinar, por la incorporación de voces silenciadas e invisibilizadas en el aula. La formación del profesorado brasileño de español no debe ignorar las Voces del Sur ya que, como vimos a lo largo de este trabajo, es relevante establecer la relación teoría y práctica de esos aspectos lingüísticos.

## CONCLUSIONES

La LA como marco teórico y articuladora de la discusión sobre la enseñanza de la diversidad lingüística se debe, especialmente, a que la formación de profesores de español en el contexto brasileño sea un lugar donde podamos cuestionar el poder y la hegemonía de determinadas voces que por razones económicas y eurocéntricas homogenizan, apagan e silencian a las demás variedades del mundo hispano.

De este modo, el perfil de nuestro estudio se inserta en esta área de los estudios del lenguaje por diversas razones: establece el diálogo con diversas áreas del conocimiento, resuelve problemas en la relación lenguaje-sociedad y se aplica en el campo de la enseñanza de lenguas. El carácter multidisciplinar y práctico está presente a través del constante diálogo con diferentes áreas del conocimiento: la Sociolingüística, la Dialectología, la Política Lingüística, los estudios de Adquisición de Segundas Lenguas y los Estudios Culturales y la Interculturalidad.

Entendemos que es imposible abarcar en un único trabajo todos estos campos de manera exhaustiva y compleja. Por eso, nos hemos detenido solamente en los puntos clave que se relacionan con nuestro objeto de estudio, de modo que sus contribuciones nos ayudarán a entender por qué debemos tratar la diversidad lingüística en el aula, a partir de una concepción más plural, multidialectal y política de enseñar el español.

## SUMÁRIO

De hecho, no proponemos una solución única para el problema en cuestión, sino que discutimos la importancia de la diversidad lingüística en el aula como forma de mejorar la competencia comunicativa de nuestro alumnado desde la LA. La inserción de la diversidad lingüística en el aula debe ser el resultado de una reflexión por parte del docente para cada uno de sus grupos, es decir, una práctica contextualizada (localizada) en la que juega un papel importante las necesidades y deseos de los estudiantes, la variedad del profesor y dónde se enseña (región de frontera o no). Con ello, esperamos contribuir de diferentes maneras sin la necesidad de proponer un modelo único, verdadero, cerrado y cristalizado.

## REFERENCIAS

ANDIÓN HERRERO, M. A. Y GIL, M. Las variedades del español como parte de la competencia docente: Qué debemos saber y enseñar en ELE/L2, en **Actas del I Congreso Internacional de Didáctica del Español como Lengua Extranjera**. Instituto Cervantes de Budapest y Embajada de España en Hungría, 2013, pp. 47-59.

ANDIÓN HERRERO, M.<sup>a</sup> A. Del lectocentrismo al plurinormativismo. Reflexiones sobre la variedad del español como lengua segunda o extranjera. **Estudios filológicos**. 64, Universidad Austral de Chile. Facultad de Filosofía y Humanidades, p. 129-148, 2020.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.

CALVET, L. J. Mundialização, línguas e políticas linguísticas: a vertente linguística da mundialização. En: BARROS, M. L. J. de; BARBOSA, M. V.; ROCHEBOIS, C. B. **Pesquisa em didática de línguas estrangeiras**: grandes temas. Belo Horizonte: FALE/UFGM, 2013.

LACORTE, M. *Lingüística aplicada del español*. Consideraciones generales. En: LACORTE, M. **Lingüística aplicada del español**. Madrid: Arco Libros, 2007.

KUMARAVADIVELU, B. A lingüística aplicada na era da globalização. En: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2006.

## SUMÁRIO

MCDONOUGH, S. *Applied Linguistics in Language Education*. Londres: Arnold, 2002.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A.*, 10 (2): 329-338, 1994.

MOITA LOPES, L. P. Uma lingüística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. En: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2006a.

MOITA LOPES, L. P. Lingüística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. En: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2006b.

MORENO, F. F. *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco Libros, 2010.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da lingüística aplicada. En: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2006.

ROJO, R. H. R. Fazer lingüística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. En: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2006.

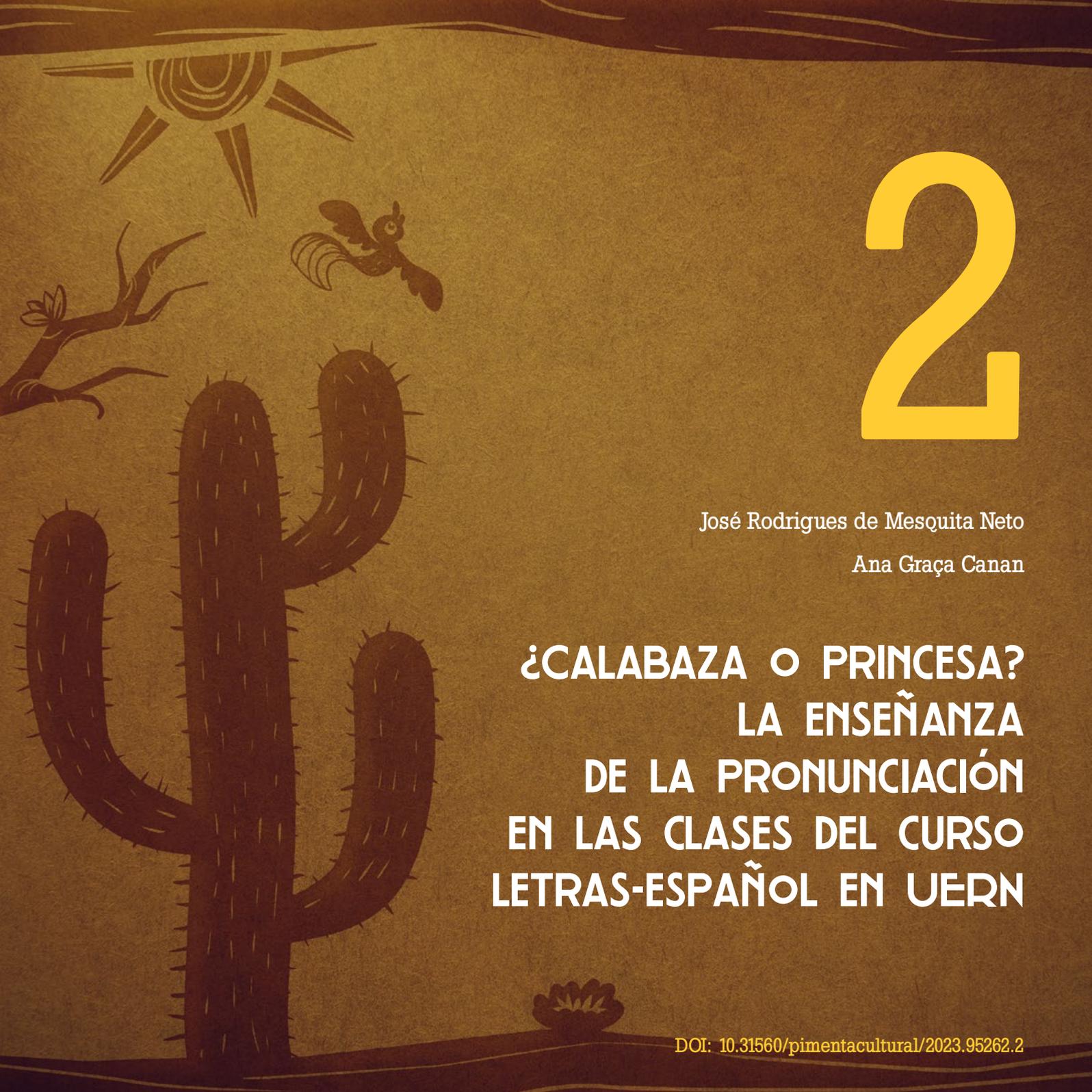
SERRANI, S. **Discurso e cultura na aula de língua – currículo, leitura, escrita**. Campinas: Pontes, 2006.

VENÂNCIO DA SILVA, B. R. C. ANDIÓN HERRERO, M.<sup>a</sup> A. *Actitudes y competencias docentes en profesores de español de los Institutos Federais (Brasil) en relación con las variedades de la lengua*. **Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas**. 14: 29-43, 2019.

VENÂNCIO DA SILVA, B. R. C. El "Projeto Pedagógico de Curso" y su relación con la formación de profesores de español en el componente variedades. **InterteXto**, [S.l.], v. 13, n. 1, p. p. 148-172, nov. 2020.



## SUMÁRIO

A stylized illustration of a desert landscape. In the foreground, a large, dark brown saguaro cactus with several arms stands on a small patch of ground with a small flower. The background is a textured, light brown color. In the upper left, a stylized sun with rays is visible. To the right of the sun, a small, dark brown flying creature with wings and a tail is depicted. The overall style is simple and graphic.

# 2

José Rodrigues de Mesquita Neto

Ana Graça Canan

## ¿CALABAZA O PRINCESA? LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN EN LAS CLASES DEL CURSO LETRAS-ESPAÑOL EN UERN



## SUMÁRIO

### RESUMEN

En este artículo proponemos presentar el papel que la enseñanza de la pronunciación ocupa en las clases de lengua española dentro del curso de grado en la *Universidade do Estado do Rio Grande do Norte*. Además, presentamos los retos encontrados por los profesores para poner en práctica la enseñanza de la pronunciación en las clases y también las dificultades encontradas por los alumnos en su proceso formativo como futuros docentes. Para ello, optamos por aplicar un cuestionario en el cual analizamos y describimos los resultados tanto cuali como cuantitativamente. Esperamos que al final de la lectura de este artículo, podamos reflexionar sobre el lugar ocupado por la pronunciación y aún cómo cambiar dicha posición.

**Palabras clave:** Pronunciación; Clase de lengua; Español como lengua extranjera.

## INTRODUCCIÓN

A lo largo de los años la enseñanza de la pronunciación siempre estuvo recorriendo entre distintos papeles, lo que justifica la pregunta traída en el título de este artículo, a fin de cuentas ¿cuál es el papel de la pronunciación en las clases de lengua? ¿La pronunciación es la calabaza o la princesa? Evidentemente, su papel dentro de los métodos de enseñanza de lenguas ha generado muchos debates y cuestionamientos. Además, con los avances existentes en las didácticas de lenguas y las necesidades de los alumnos, mucho todavía debe ser aclarado.

Gil Fernández (2007) y Farias (2016) subrayan que, en el enfoque comunicativo, aunque el docente quiera enseñar la pronunciación en clase, se hace complejo, visto que todavía no hay un marco teórico metodológico sólido que establezca su papel en clase tampoco que oriente a los profesores a la hora de enseñarla, lo que dificulta su inserción.

De ese modo, este trabajo tiene como objetivo general analizar cómo la enseñanza de la pronunciación es abordada en las clases del curso de Letras-Español en UERN. También señalaremos las dificultades encontradas por los docentes y los estudiantes con relación a este aspecto en las clases remotas. Para ello, aplicamos un cuestionario entre nuestros informantes, para así, presentar los resultados a través de un análisis mixto.

En lo que se refiere a la organización, optamos por dividir el artículo en cuatro secciones principales, salvo las consideraciones iniciales y finales. En las dos primeras, trataremos lo teórico. Para ello, nos anclamos en Falcão (2016), Farias (2018), Mesquita Neto (2020), entre otros. Así, conceptuamos los términos fonética y fonología, pronunciación, enseñanza de la pronunciación y corrección fonética. También mostramos algunos estudios existentes sobre la enseñanza de

## SUMÁRIO

la pronunciación como los de Masip (1999), Gil Fernández (2007) y Celce-Murcia et. al (2010). Tras la parte teórica, explicamos nuestra metodología, de esa manera, exponemos el corpus, el tipo y el enfoque de la investigación. Por fin, describimos y explicamos nuestros resultados. A continuación, damos inicio a la primera parte teórica.

## CONCEPTUANDO ALGUNOS TÉRMINOS

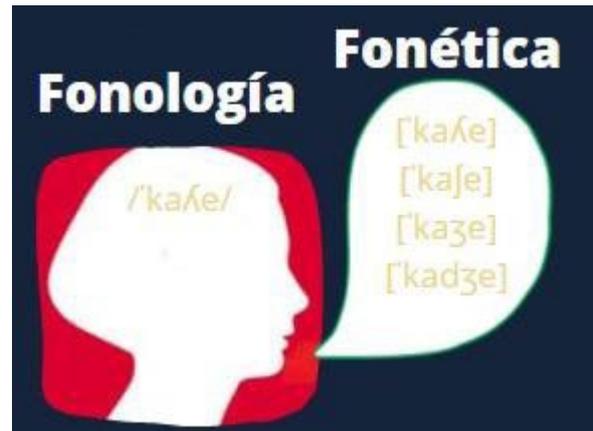
De principio, hace falta aclarar y diferenciar algunos términos. ¿Será que enseñar pronunciación es lo mismo que enseñar fonética y fonología? La respuesta puede ser un simple y rotundo “no”, pero también puede ser más compleja cuando pensamos que el estudio de los sonidos (percepción y articulación) tiene relación estrecha con la enseñanza de la pronunciación.

Para enseñar la pronunciación en clase, “el profesor necesita conocimientos básicos de fonética y fonología igual a los que poseen de lexicografía y gramática” (FARIAS, 2016, p. 320). Es decir, no hace falta que el docente sea un fonetista o fonólogo, sin embargo, cuanto más conocimiento teórico posea, más preparado estará para predecir y corregir los errores encontrados de manera adecuada y trazar estrategias de actuación eficaces.

Tanto la fonología como la fonética estudian los sonidos. La primera ciencia tiene como unidad de estudio el fonema y está responsable por la sistematización de los sonidos de una lengua, es decir, está dentro del campo de la abstracción. La segunda, por su vez, describe y analiza todo lo que uno produce, en otras palabras, es la concretización del sonido (ver figura 1).

## SUMÁRIO

Figura 1 – Fonética x fonología



Fuente: Construcción nuestra, 2022.

A partir de la figura 1, observamos que la fonología está compuesta por un número limitado de fonemas y que hay una forma específica de representación de los sonidos en el campo de la abstracción (en la mente del hablante), mientras que la fonética se preocupa con todos los modos que un determinado sonido puede ser realizado. Todavía a través de la imagen, vemos que el fonema /k/ fue realizado como [k], [ʃ], [ʒ] y [dʒ] sin que esto haya cambiado el significado final de la palabra <calle>.

Tras haber entendido qué estudian estas dos ciencias, ¿qué sería la pronunciación y su enseñanza? Pues, la pronunciación puede ser entendida como un conjunto de aspectos articulatorios y perceptivos de elementos segmentales (sonidos vocálicos y consonánticos) y suprasegmentales (ritmo, acento, entonación, etcétera) de una lengua (FALCÃO, 2010). Ya su enseñanza, se caracteriza por “estrategias que posibiliten al aprendiente a percibir, entender y producir eficazmente un discurso oral” (FARIAS, 2014, p. 48).

## SUMÁRIO



## SUMÁRIO

Señalamos los verbos percibir, entender y producir, ya que, los vemos como los pasos para la enseñanza de la pronunciación. En otras palabras, primero debemos realizar actividades en que sea posible desarrollar la percepción de nuestro alumnado, siempre con el eje en el rasgo fónico aprendido. Es fundamental que expongamos el detalle fonético y, a partir de ello, hagamos con que el estudiante entienda su uso y sus contextos fonotáticos. Por fin, practicamos realizando actividades que posibiliten la práctica oral y la producción del elemento trabajado.

Según Iruela (2014), la competencia fónica es la habilidad en la percepción y producción de fonemas y alófonos, grupos vocálicos y consonánticos, rasgos fonéticos de fonemas y palabras, la fonética de las oraciones, el acento y ritmo de las oraciones, la entonación, etcétera. Así, el objetivo de la didáctica de la pronunciación es que el alumno desarrolle su competencia fónica en la lengua que aprende para saber usarla adecuadamente en situaciones comunicativas reales a las que sea expuesto.

Para concluir esta sección, hace falta conceptualizar el término corrección fonética. Dicho término se constituye por técnicas y estrategias aplicadas para sanar las dificultades de pronunciación que el profesor considera necesario corregir, deben ser aplicadas en un momento posterior a la enseñanza de la pronunciación. Farias (2018) señala que en la formación de los profesores de español y de los futuros profesores se han descuidado los conocimientos que preparen al docente a enseñar la pronunciación en clase. Además, Mesquita Neto (2020) concluyó que algunos manuales didácticos se centran en actividades de corrección fonética y no en la práctica de la enseñanza de la pronunciación. Podemos, por lo tanto, decir que el enfoque dado por los manuales y la falta de formación en los cursos de licenciatura respecto la enseñanza de la pronunciación acaba reflejando en prácticas repetitivas de corrección fonética y clases desprovistas de actividades que desarrollen la pronunciación.

## LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN: ¿QUÉ ES Y QUÉ TENEMOS?

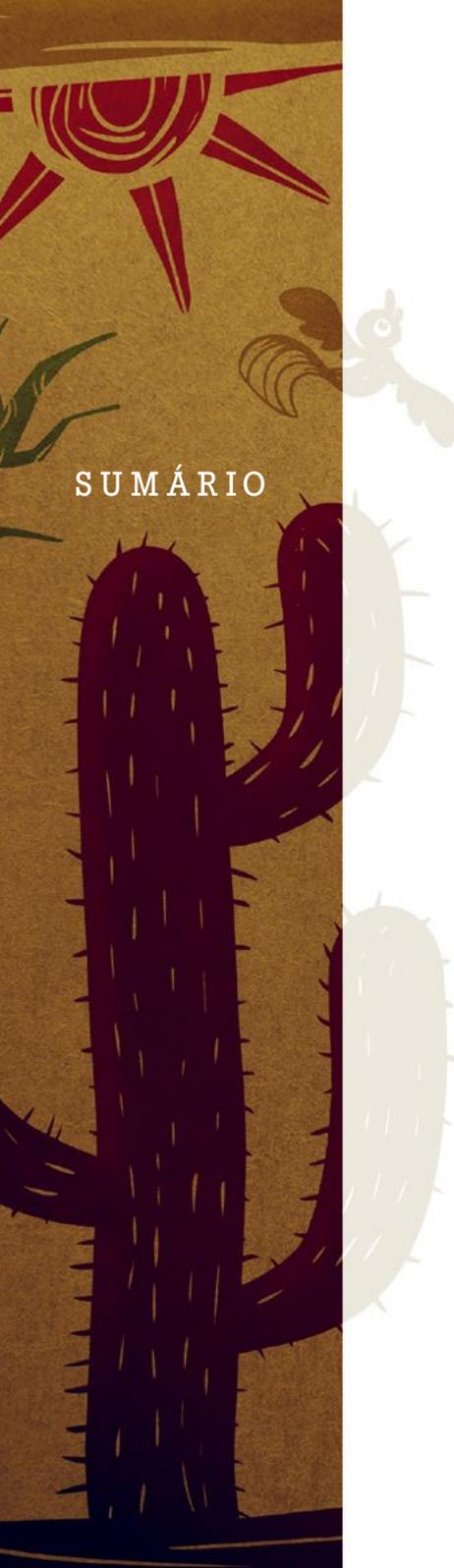
En Brasil, cuando pensamos en la enseñanza de la pronunciación todavía hay un largo camino a recorrer, pues pocos son los expertos que se interesan por su investigación. La mayoría justifica la ausencia de actividades de pronunciación basándose en el concepto de que en el enfoque comunicativo lo importante es hablar y ser comprendido. ¡Esto es un hecho! Pero, ¿cómo se debe concebir la enseñanza de la pronunciación a través del enfoque comunicativo?

Antes de intentar contestar a esta pregunta, es importante señalar que Levis (2005) nos habla que hubo una inversión en los objetivos de la enseñanza de la pronunciación, ya que en los primeros métodos de enseñanza de lenguas el principio de la natividad era lo primordial, o sea, uno habla bien la lengua extranjera a través de la imitación, alejándose de su acento nativo. Por otro lado, actualmente se objetiva la inteligibilidad.

Pensando en ello, vamos a hacer un paseo por algunos teóricos y sus ideas sobre qué y cómo enseñar la pronunciación. Masip (1999) fue uno de los primeros en describir los principales problemas de pronunciación que los brasileños tenemos al hablar español. Además de la descripción, el autor apunta técnicas (mecánicas y basadas en los puntos de articulación) sobre cómo podemos mejorar la realización del sonido.

Algunos años más tarde, Gil Fernández (2007) elabora un paso a paso pensado en una clase apoyada en la enseñanza de la pronunciación. Primero serían actividades relacionadas a la percepción, luego a la producción controlada y, por fin, la práctica libre. Celce-Murcia et al (2010) también desarrolla un método que va desde la percepción hasta la práctica más libre, sin embargo, este depende de 5 (cinco) pasos:

### SUMÁRIO



## SUMÁRIO

1º) Descrição y análisis: presentación explícita de la función de la temática trabajada, 2º) Discriminación auditiva: utilización de actividades de diferenciación perceptual, 3º) Práctica controlada: realización de actividades de carácter más mecanicista, normalmente caracterizadas por la repetición, 4º) Práctica guiada: elección de actividades en las que el docente pueda controlar el elemento fónico que se quiere practicar, y 5º) Práctica comunicativa: utilización de más espontaneidad en la práctica del alumno, poniéndose el foco en la forma y en el contenido.

A pesar de estas metodologías, Alves (2015) advierte que, para una enseñanza de pronunciación con éxito, hace falta utilizar materiales que no se concentren solamente en el aspecto de pronunciación a ser trabajado, es decir, hay que interactuar todos los demás elementos que componen la comunicación.

Pensando en ello, Mesquita Neto y Canan (2021, p. 44-45) proponen una unidad didáctica fundamentada en 4 (cuatro) secciones:

1ª) Para calentar: introducción de la temática comunicativa de la clase, posibilitando la interacción entre alumnos y profesor;

2ª) Conociendo el sonido: explicación explícita del elemento fónico, mostrando su realización y articulación. Se centra en la percepción de los sonidos con la finalidad de que los estudiantes los entiendan y noten las diferencias contextuales. La ortografía puede ser utilizada en un segundo momento como soporte;

3ª) A comunicarse: se presenta actividades prácticas, por ejemplo, situaciones comunicativas para que los estudiantes desarrollen la oralidad; y

4ª) Para finalizar: se trabajan actividades mecánicas de repetición o de pares mínimos con la intención de realizar la corrección fonética. También se trabaja con la escritura basadas en el léxico de la unidad y en los sonidos estudiados

Es evidente que cada profesor sabe su realidad y ni siempre lo que funciona para determinado grupo de alumnos funcionará para

otro. Lo cierto es que es imprescindible una mirada hacia la enseñanza de la pronunciación integrada a un contexto comunicativo y real de uso.

## METODOLOGÍA

Este trabajo está caracterizado como una investigación mixta, pues presentamos y describimos cómo los profesores de la *Universidade do Estado do Rio Grande do Norte* entienden la enseñanza de la pronunciación, cómo ellos trataron esa temática en sus clases en el periodo pandémico y cuáles fueron sus principales dificultades. También buscamos entender las concepciones de los alumnos sobre esta temática y cómo ellos creen que eso influye en su formación. Todos estos datos serán presentados en gráficos y explicados numéricamente en porcentajes.

Tuvimos 2 (dos) grupos de informantes: el primer grupo estaba formado por alumnos, 17 (diecisiete) de Pau dos Ferros y 12 (doce) de Mossoró, totalizando 29 (veintinueve) – siendo los discentes pertenecientes a distintos niveles (inicial, intermedio y avanzado) -, mientras que el segundo era compuesto por 9 (nueve) profesores de dicha universidad, siendo 5 (cinco) del campus de Pau dos Ferros y 4 (cuatro) de Mossoró. Los campus fueron seleccionados por se presentaren como los únicos a ofrecer la licenciatura en español, los informantes elegidos trabajaron a lo largo de la pandemia con alguna asignatura relacionada con la lengua española o didáctica (pasantía).

Para la recolecta de los datos utilizamos un cuestionario mixto que fue realizado y aplicado a distancia a través del formulario Google. Tras el plazo de entrega, hicimos un levantamiento de los datos contrastando con las teorías existentes sobre la enseñanza de la pronunciación y los resultados presentados por los profesores y alumnos.

## SUMÁRIO

## ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LOS DATOS

Iniciamos enseñando los resultados referentes a las respuestas de los alumnos. La primera pregunta fue: “¿Crees que es importante la enseñanza de la pronunciación para tu formación? ¿Por qué?” Todos los informantes contestaron de modo afirmativo, lo que nos revela que tienen conciencia de que la pronunciación debe ser enseñada y debe hacer parte del proceso formativo, o sea, de sus clases.

La segunda pregunta se refería a las estrategias usadas por el profesor durante las clases remotas para la enseñanza de la pronunciación. Variadas son las respuestas, pero las más comunes fueron: “a través de actividades orales e interacción”, “presentación de seminarios”, “grabación de videos”, “lecturas colectivas” y “trabalenguas y diálogos”.

Notamos que la mayoría ha presentado actividades aisladas y no una secuencia que permita el estudio de la percepción, la reflexión y la práctica del sonido. Además, vemos que los alumnos relacionan o confunden la enseñanza de la oralidad con la enseñanza de la pronunciación. Entendemos que la oralidad es una destreza lingüística relacionada con la producción del discurso, sus capacidades comunicativas abarcan tanto conocimientos socioculturales y pragmáticos como también requiere dominio de pronunciación, léxico y gramática de la lengua extranjera, así que, la pronunciación está dentro de la práctica oral, pero no se iguala.

Para las preguntas 3 y 4, preferimos presentarlas en forma de gráficos. Ambos siguen un patrón de organización, así, en la línea horizontal presentamos el número de informantes que contestaron a la pregunta, y en la vertical, la respuesta correspondiente a cada gráfico. Señalamos que, en el primer gráfico, uno de los informantes optó por no contestar, por eso, tenemos un número inferior al comparar con el gráfico 2.

### SUMÁRIO

Gráfico 1 - ¿Cuál(es) es/son lo(s) motivo(s) que dificulta(n) tu pronunciación?



Fuente: Construcción nuestra, 2022.

Tras ligero examen, el gráfico 1 nos demuestra que, para los estudiantes, el tiempo destinado para actividades específicas al desarrollo de la pronunciación y la falta de práctica de los elementos suprasegmentales son los principales villanos en el proceso de aprendizaje de la pronunciación de la lengua extranjera. Farias (2016) ya señala que los profesores tienden a practicar más actividades de léxico o gramática, olvidando la pronunciación. Cantero (2003) nos habla sobre una jerarquía fónica en que los elementos suprasegmentales deben ser trabajados desde niveles iniciales de enseñanza, esta afirmación es reforzada por Gil Fernández (2007) cuando propone el método nombrado de “arriba abajo”.

Con el 42,9% está la falta de actividades específicas para la enseñanza de la pronunciación que es un reflejo de los primeros puestos señalados. Si no hay tiempo destinado para la pronunciación, no hay como tener actividades específicas para su práctica. La falta de actividad de escucha y la ausencia de explicaciones de cómo pronunciar ocupan 25% de las respuestas, cada una. Es importante enfatizar que las actividades de escucha deben ser pensadas para

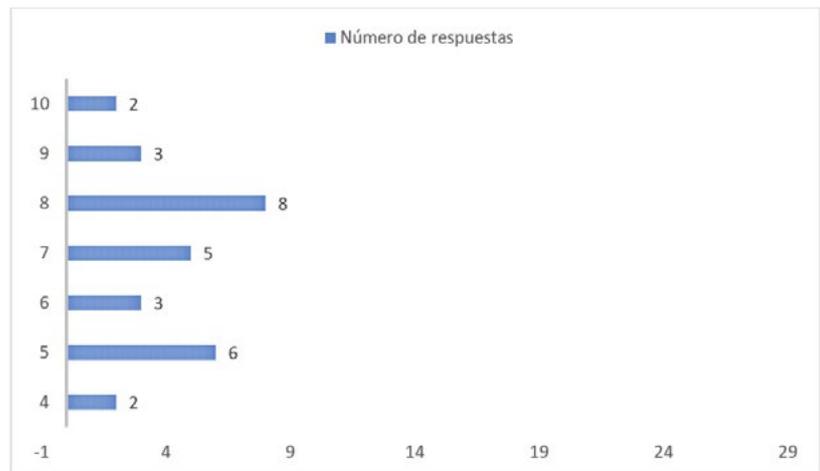
## SUMÁRIO

que el alumno trabaje la percepción, el detalle fonético, de modo que evite, incluso, una sordera fonológica.

Percibimos aún que el 17,9% afirman tener problemas con los elementos segmentales, corroborando con lo que dicen Cantero (2003) y Gil Fernández (2007) sobre la importancia de trabajar los elementos prosódicos ante los elementos segmentales. Para finalizar, solamente el 10,7% han puesto la culpa a la metodología del profesor y el 10,7% han dicho que los motivos son cuestiones personales como “la vergüenza de hablar ante el público” y “la falta de aparatos tecnológicos” – acordamos que la tecnología era fundamental en el contexto de aplicación de esta investigación, ya que las clases estaban siendo realizadas de modo remoto.

Como último, propusimos a los discentes que contestaran a la siguiente pregunta: “¿Cuánto crees que tu formación te está preparando para la enseñanza de la pronunciación como futuro profesor de español?”, puntuando entre cero y diez a modo de evaluación. Veamos la respuesta en el gráfico 2.

Gráfico 2 – Respuesta de la pregunta 4



Fuente: Construcción nuestra, 2022.

## SUMÁRIO

Observamos que el 62%<sup>2</sup> de los informantes creen que de algún modo el curso les prepara eficazmente para trabajar con la enseñanza de la pronunciación. Sin embargo, basándonos en lo contestado en preguntas anteriores, sabemos que, de hecho, esta respuesta está más direccionada a la enseñanza de la destreza oral que propiamente a la enseñanza de la pronunciación. Aún sobre el gráfico 2, podemos decir que solo un 6,8% declaran sentir que su formación poco les prepara para la enseñanza de la pronunciación y un 37,9% creen que hay determinada preparación, pero que hay que mejorar.

Farias (2016, p. 319) expone que “la competencia fónica no es una tarea fácil para el profesor ni para el alumno pues ésta abarca muchos elementos que representan desafíos tanto para quien la enseña como para los que la aprenden”. De esa manera, tras haber presentado los resultados referentes a los discentes, pasamos a las respuestas relacionadas a la enseñanza de la pronunciación enfocando en su formación, dificultades y estrategias utilizadas por los docentes. Lo primero que preguntamos fue: “Para ti, ¿qué es enseñar pronunciación?”. Veamos las respuestas en el recuadro 1.

**Recuadro 1 – Pergunta 1**

Informante 1	Sempre parto do pressuposto de que a pronúncia está ligada a competência comunicativa e deve objetivar a fluência e não a correção. Então, ensinar pronúncia é oportunizar ao aluno desenvolver sua fluência oral de maneira a lhe garantir inteligibilidade nos momentos de interação em língua estrangeira.
Informante 2	Ensinar pronúncia é permitir e ajudar os discentes a ter segurança, principalmente em falar, a sua língua de estudo.
Informante 3	Ensinar pronúncia é orientar qual a maneira correta de articular os sons de uma palavra.
Informante 4	Dar conta de ensinar elementos sonoros característicos da língua estrangeira falada em diferentes países que a tem como oficial.
Informante 5	É ensinar a percepção e produção da prosódia (acento, ritmo, entoação) e dos sons das vogais e consoantes de uma língua. Mais recentemente se passou a considerar os gestos realizados durante os atos de fala como elementos que também ajudam na inteligibilidade.

2 Contabilizamos los informantes que dieron nota igual o superior a 7.

Informante 6	Ensinar pronúncia é trabalhar com atividades específicas para ensinar a forma correta de pronunciar as letras e vocábulos, mostrando as diferenças entre alguns sons e a diversidade de sotaques.
Informante 7	Conscientizar os alunos sobre como as palavras devem ser articuladas, assim como conscientizar-lhes que uma letra pode soar de diversas maneiras, a depender do país, proximidade com outros fonemas etc (noções sociolinguísticas).
Informante 8	Significa ensinar a fonética de uma língua e suas variações.
Informante 9	Ensinar a reconhecer e reproduzir os sons.

Fuente: Construcción nuestra, 2022.

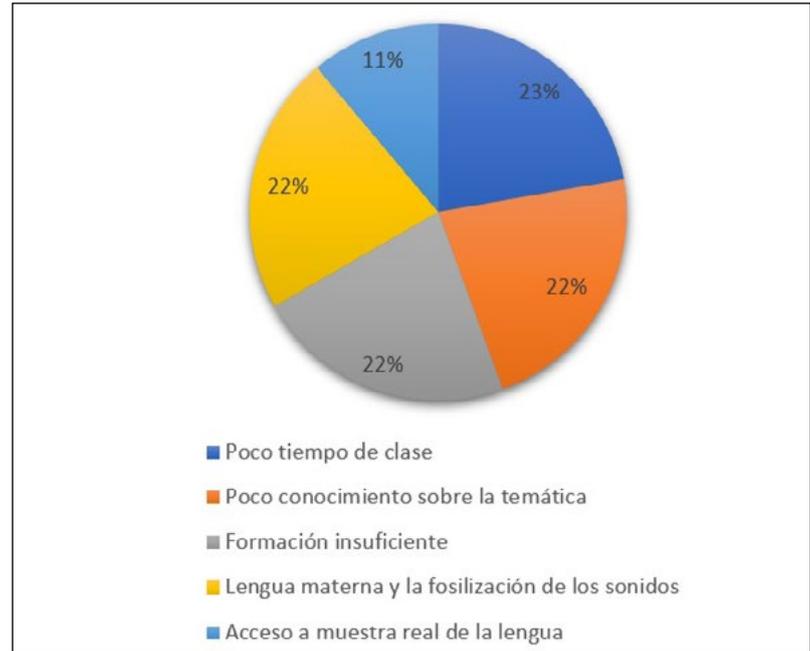
Observamos que las respuestas están basadas en 3 (tres) bloques. El primero, es el que relaciona la enseñanza de la pronunciación con la competencia comunicativa y la importancia para la interacción de modo inteligible y con fluidez (informantes 1, 2 y 7). El segundo, cree que la pronunciación es el acto de producir sonidos (informantes 3, 4, 6 y 8). Por fin, el tercer bloque cree que la enseñanza de la pronunciación está ligada con la percepción (reconocimiento del sonido) y con la producción (informantes 5 y 9). Pensando en los conceptos traídos por Gil Fernández (2007), Farias (2014) y Mesquita Neto y Canan (2021) las respuestas dadas por los docentes del tercer bloque están más completas cuanto al concepto de enseñanza de pronunciación, puesto que, ésta no está formada simplemente por el hecho de articular sonidos, sino de percibirlos y entender el detalle fonético. Además, Alves (2015) añade que es imprescindible pensar en la enseñanza de la pronunciación con foco comunicativo e integrando los demás elementos del lenguaje.

Cuando preguntamos a los profesores sobre sus dificultades al enseñar la pronunciación en el curso de grado, las respuestas fueron las siguientes:

## SUMÁRIO

## SUMÁRIO

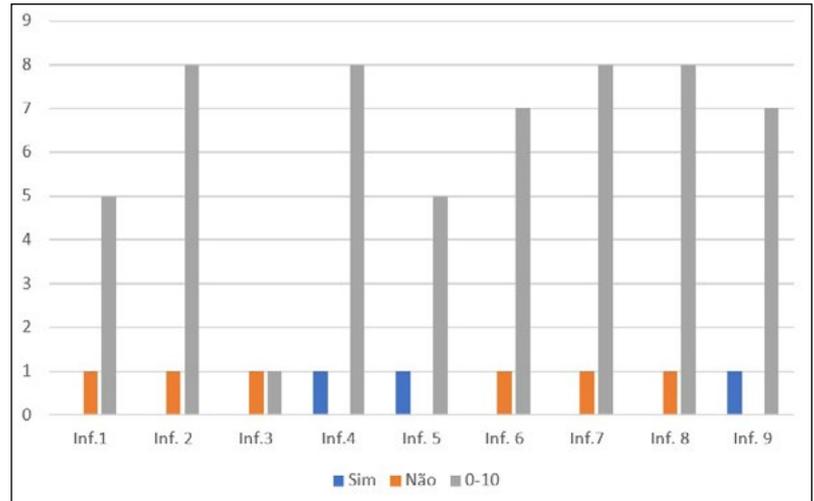
Gráfico 3 – ¿Cuál(es) es/son tus mayores dificultades al enseñar pronunciación en la licenciatura?



Fuente: Construcción nuestra, 2022.

Percibimos que se coadunan las respuestas que están presentadas en los gráficos 3 y 4. Así que, trataremos de exponer los hallazgos al mismo tiempo. Antes, necesitamos explicar el gráfico 4, en la línea horizontal tenemos el número de informantes, ya en la línea vertical, la escala correspondiente a la pregunta 3 (En una escala 0-10, ¿cuánto crees que tu formación (licenciatura) te ha preparado para la enseñanza de la pronunciación?). Además, en este mismo gráfico presentamos si el docente ha tenido alguna formación complementaria sobre esta temática (pregunta 4). Para ello, el informante ha contestado de forma binaria (sí o no).

Gráfico 4 – Respostas referentes a las preguntas 3 y 4



Fuente: Construcción nuestra, 2022.

Notamos que solamente el 33,3% de los informantes afirman que han tenido una formación complementaria sobre la temática abordada, se refleja en las dificultades señaladas por los docentes en el momento de enseñar pronunciación, puesto que el 23% han afirmado que hay poco tiempo para la enseñanza de la pronunciación, el 22% han dicho que tienen poco conocimiento sobre la temática y el 22% han enfatizado que la formación ha sido insuficiente para prepararlos a inserir la enseñanza de la pronunciación en sus clases.

Bertolí Rigol (2005) observa que el profesor, de un modo general, recibe poca formación para enseñar el componente fónico y consecuentemente no sabe cómo integrar la pronunciación en actividades comunicativas. Farias (2016) complementa diciendo que la deficiencia en la formación se refleja en la práctica.

Otra dificultad presentada es la lengua materna y la fosilización. Creemos que la lengua materna no debe ser vista ni tratada como algo

## SUMÁRIO

negativo, sino como auxiliar para la enseñanza de los nuevos sonidos – a través de la comparación y los contrastes. Además, subrayamos la necesidad de ejercitar la escucha y el detalle fonético. Sabemos que el portugués y el español son lenguas hermanas y, por tanto, poseen muchas semejanzas sonoras, no obstante, las diferencias de sonido – que sí, que las hay –; así que, es imprescindible la realización de actividades que permitan al alumnado percibir y entender tales diferencias.

Aún sobre el gráfico 4, llamamos la atención para algunos datos:

a) De los informantes que recibieron una formación complementaria, el menor promedio dado fue 5 (cinco) –informante 5; b) de los que no recibieron formación complementaria, 3 (tres) han analizado su preparación para la enseñanza de la pronunciación con un promedio 8 (ocho), 2 (dos) con un promedio 7 (siete), 1 (uno) con un promedio 5 (cinco) y 1 (uno) con un promedio 1 (uno).

Por fin, preguntamos cuáles técnicas o estrategias eran utilizadas para la enseñanza de la pronunciación (pregunta 5). Las respuestas podemos verlas en el recuadro 2.

**Recuadro 2 – Pregunta 5**

Informante 1	Sempre abuso de multimeios: podcasts com material autêntico para ouvir e também para gravar a fala do próprio aluno; TICs para estabelecer contato entre os alunos com falantes nativos ou não nativos com boa fluência; entre outros.
Informante 2	Busco aporte teórico, áudios com falantes nativos.
Informante 3	Geralmente eu procuro trazer áudios de nativos de vários países para que os alunos consigam perceber a variação linguística. Uso também fragmentos de séries de língua espanhola e peço aos alunos para repetirem/dublarem o que a variante que eles acham mais confortável para utilizar.
Informante 4	A orientação ao acesso a essa “língua real” através de filmes, programas de rádio, novelas, literatura etc. Dando as ferramentas e possibilidades para que o aluno possa aprender também fora de sala e não só através do livro didático e recursos empregados didaticamente dentro da sala. Exercícios de repetição também ajudam a corrigir alguns equívocos em sala de aula.

## SUMÁRIO

Informante 5	Partindo, principalmente das dificuldades que os aprendizes apresentam, utilizo recursos como a fonética articulatória, atividades de oposição fonológica que ajudam na percepção dos sons e entoação e ritmo, quando possível utilizo recursos tecnológicos tanto para o ensino da pronúncia como para a correção fonética, alguns recursos do método verbo-tonal, como a fonética combinatória e crio estratégias de autocorreção.
Informante 6	Adaptações de atividades em sites de E/LE para aplicar ao contexto de aula da UERN e dos alunos.
Informante 7	Nas aulas de língua, sigo as indicações do livro didático.
Informante 8	Atividades auditivas que permitam a escuta dos sons das palavras, respeitando sempre as variedades linguísticas.
Informante 9	Reconhecimento e reprodução auditiva e oral.

Fuente: Construcción nuestra, 2022.

De acuerdo con las respuestas presentadas en el recuadro 2, observamos que, para los docentes, la concepción de enseñanza de pronunciación está mezclada o involucrada a la enseñanza de la oralidad y de las variedades lingüísticas, salvo el informante 5, que afirma utilizar actividades específicas para la pronunciación (tanto perceptivas como de producción).

Podemos decir que la falta de conocimiento de métodos o técnicas sobre la enseñanza de la pronunciación resbala hacia la didáctica del profesorado, pues la pronunciación debe ser ejercitada dentro de los demás aspectos de la lengua, sin necesitar grandes cambios. Sin embargo, realizar actividades de comprensión y expresión oral no es lo mismo que practicar o enseñar la pronunciación. Además, hacemos hincapié en la necesidad de una formación y en la producción de manuales didácticos pensados en la enseñanza de la pronunciación.

## CONSIDERACIONES FINALES

Este capítulo tuvo como objetivo analizar cómo la enseñanza de la pronunciación fue abordada en las clases de español del curso de *Letras* en UERN. También, presentamos las dificultades enfrentadas

## SUMÁRIO

por los profesores y alumnos con relación a este aspecto en las clases remotas. De este modo, para la recolecta de los datos, aplicamos un cuestionario y realizamos un análisis cuali-cuantitativo.

A lo largo del artículo intentamos contestar las siguientes preguntas: ¿cuál es el papel de la pronunciación en las clases de lengua? ¿La pronunciación es la calabaza o la princesa? Constatamos que la pronunciación y su enseñanza, a pesar de ser vista como importante por los informantes, aún desempeña un papel secundario en las clases de español. Eso se da por diversos motivos: poca instrucción sobre cómo enseñar la pronunciación, falta de materiales propios para su enseñanza, escaso conocimiento específico sobre cómo trabajar la pronunciación, mezcla entre oralidad x pronunciación, entre otros.

De este modo, por más que la enseñanza de la pronunciación aún sea la calabaza en las clases de lenguas, esperamos que la hada madrina la convierta en princesa. Para ello, necesitamos cambiar nuestra mirada hacia la metodología adoptada en el aula y tratar la enseñanza de la pronunciación como un aspecto necesario para una comunicación comprensible e inteligible.

## REFERENCIAS

- ALVES, U. K. Ensino de pronúncia na sala de aula de língua estrangeira: questões de discussão a partir de uma concepção de língua como sistema adaptativo e complexo. **Versalete**, v. 3, p. 392-413, 2015.
- BERTOLÍ RIGOL, M. La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. **Phonica**, 1, p. 1-27, 2005.
- CANTERO, F. J. Fonética y didáctica de la pronunciación. In: MENDOZA, A. (org.). **Didáctica de la lengua y la literatura**. Madrid: Prentice Hall, 2003.
- CELCE-MURCIA, M. et al. **Teaching pronunciation: a course book and reference guide**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

## SUMÁRIO

FALCÃO, C. Ensino dos elementos suprasegmentais do espanhol: diagnóstico e proposta didática. In: GOMES, A. T. (org.). **Estudos em linguística aplicada ao ensino de espanhol como língua estrangeira**. Brasília: Ícone gráfica e editora, 2010.

FALCÃO, C. **Produção oral em espanhol como L2 e educação a distância: diálogos e práticas possíveis**. 2016. 222f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016

FARIAS, M. S. Reflexões sobre o ensino de pronúncia nas aulas de línguas estrangeira. In: RIBEIRO, E. S.; FARIAS, M. S. (orgs.). **Ensino de línguas estrangeiras: O que é? Como se faz?** Curitiba: Editora CRV, 2014.

FARIAS, M. S. La formación del profesor para la enseñanza de la pronunciación y sus repercusiones en las clases de ELE para brasileños potiguares y cearenses. In: **XXVI Congreso Internacional ASELE**, 2016, Granada. Anais, Granada: Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera, 2016, p. 317-327.

FARIAS, M. S. **La enseñanza de la pronunciación del español a estudiantes potiguares y cearenses: diagnóstico y propuesta didáctica**. 2018. 368f. Tese (Doctorado Español: investigación avanzada en lengua y literatura) – Facultad de Filología. Universidad de Salamanca, 2018.

GIL FERNÁNDEZ, J. **Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica**. Madrid: Arco/libros. 2007.

IRUELA, A. **Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras**. 2004. 383f. Tese (Doutorado en Enseñanza de Lengua y Literatura). Universidad de Barcelona, Barcelona, 2004.

LEVIS, J. M. Changing Contexts and Shifting Paradigms in Pronunciation Teaching. **Tesol quarterly**, V. 39, n. 3, p. 369 – 377, 2005.

MASIP, V. Fonética espanhola para brasileiros - síntese. **Revista GELNE**, ano 1, n. 1, p. 152-158, 1999.

MESQUITA NETO, J. R. **Análise e proposta didática da entoação de potiguares futuros professores de espanhol como língua estrangeira**. 2020. 197f. Tese (Doutorado em Letras) – Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2020.

MESQUITA NETO, J. R.; CANAN, A. G. Uma perspectiva comunicativa para o ensino de pronúncia: sons bilabiais. In.: MESQUITA NETO, J. R.; SILVA, M. J. F. MESQUITA NETO (orgs.). **Espanhol como língua adicional: um reflexo do ensino no Brasil**. Tutóia: Editora diálogos, 2021, p. 36 – 54.

## SUMÁRIO

A stylized illustration of a desert landscape. In the foreground, a large, dark brown saguaro cactus with several arms stands on a small patch of ground. To the left, a bare, dark brown branch extends from the left edge. In the upper left, a stylized sun with a face and radiating lines is depicted. To the right of the sun, a small, dark brown bird with spread wings is shown in flight. The background is a textured, light brown color. The overall style is minimalist and graphic.

# 3

Tatiana Lourenço de Carvalho

José Veranildo Lopes da Costa Junior

## **EL ESPAÑOL EN EL PPGL/UERN:**

un estudio acerca  
de las tesis de doctorado  
defendidas en el último  
cuatrienio (2017-2020)



## SUMÁRIO

### RESUMEN

Desde la aprobación de la Ley 11.161/2005 y, considerando un proceso de democratización y expansión de la enseñanza superior de principios de este siglo en Brasil, principalmente a lo largo de los gobiernos *petistas* de Lula y Dilma, más concretamente entre 2005 y 2016, cuando vigoró la “ley del español”, el idioma en cuestión experimentó un importante momento de crecimiento que se comprueba en dos aspectos básicos: tuvimos una mayor oferta de carreras universitarias de *Letras – Língua Espanhola* en el escenario nacional y, consecuentemente, percibimos que los profesores de esa lengua tuvieron acceso a una formación más especializada, a ejemplo del aumento del número de estos docentes en cursos de posgrado de Maestría y de Doctorado. Considerando el contexto señalado, en este capítulo, presentamos un estudio a cerca de tesis defendidas en los primeros años del Doctorado del *Programa de Pós-Graduação em Letras* de la *Universidade do Estado do Rio Grande do Norte* (PPGL/UERN), en la ciudad de Pau dos Ferros (RN), la más pequeña de todo el país en ofrecer este nivel de formación, más concretamente durante el período correspondiente al cuatrienio 2017-2020. El objetivo del estudio es evaluar la presencia de investigaciones inscriptas en el área de la lengua española (y sus literaturas) en este programa de posgrado. Los resultados señalan el PPGL/UERN como un prometededor espacio de formación de profesores de español, pero también demuestran que este programa debe preocuparse en abrir más espacio al hispanismo, con vistas a la construcción de una diversidad lingüística en sus tesis doctorales.

**Palabras clave:** Español en UERN; Capacitación de profesores; Tesis doctoral.

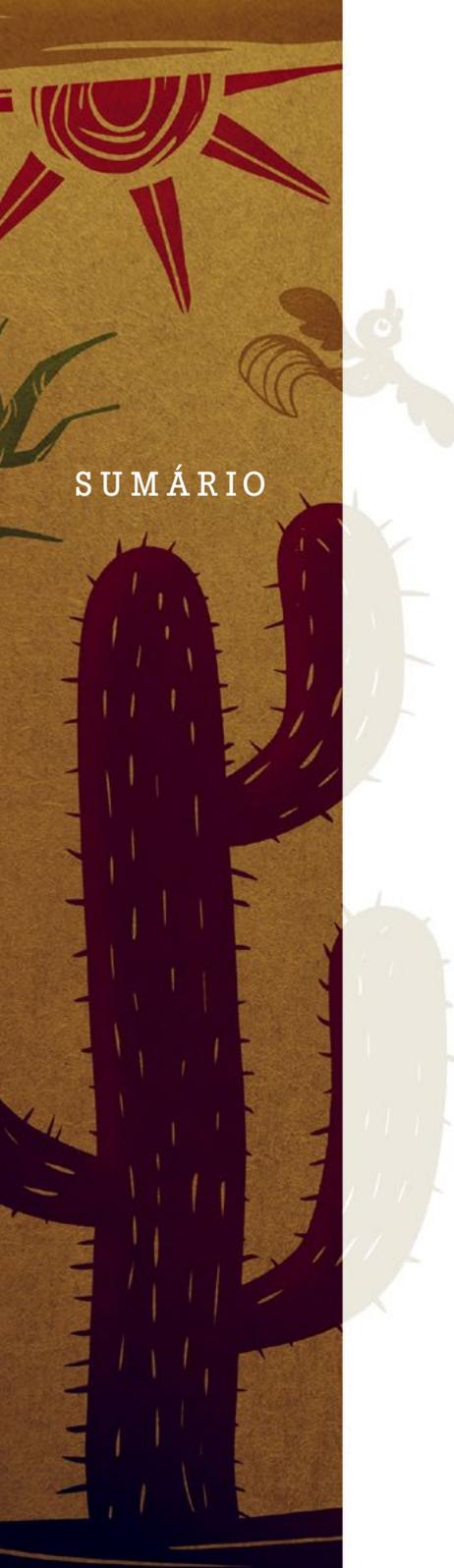
## INTRODUCCIÓN

Desde la aprobación de la Ley 11.161/2005, diversos autores han puesto de manifiesto una ampliación de los estudios sobre el español en Brasil, como Barros; Costa; Galvão (2016), Fagundes; Lacerda; Santos (2019), Costa Junior; Carvalho (2020), Moreira; Pontes (2021), entre otros. Este proceso de crecimiento es resultado de dos factores: inicialmente, tuvimos una mayor oferta de carreras de grado en *Letras – Língua Espanhola* en el escenario nacional a partir de 2005, con la aprobación de la ley mencionada anteriormente durante el gobierno Lula y la expansión de la universidad pública durante los gobiernos de Lula y Dilma. Como consecuencia de un mercado de trabajo en ascensión, hubo la búsqueda por formación especializada por parte de los profesores de español, a ejemplo del acceso a cursos de posgrados como los de Maestría y de Doctorado.

Si es verdad que, en el Nordeste de Brasil, los docentes de español son, actualmente, protagonistas en la manutención y difusión del idioma en la educación pública de la región, así como proponen Baptista y Nogueira (2018) en el libro *Espanhol no Nordeste: espaços de resistência, criação e transformação*, los del estado de Rio Grande do Norte, de forma más específica, vienen contribuyendo para una consolidación de la lengua castellana en las escuelas, pero también en la formación de profesores de este idioma neolatino en las universidades públicas de la región. En una publicación reciente, discutimos la presencia del español en instituciones de enseñanza superior en Rio Grande do Norte, teniendo en cuenta el siguiente contexto:

En el estado de Rio Grande do Norte, el español es ofertado como carrera de grado en licenciatura en tres instituciones de enseñanza superior (IES). La Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) tiene la carrera de licenciatura en Letras-Español en las ciudades de Mossoró desde el 2000, y de Pau dos Ferros desde el 2007, en modalidad presencial.

## SUMÁRIO



## SUMÁRIO

La Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) ofrece la misma carrera en las ciudades de Natal y Currais Novos, desde el 2009, en la modalidad presencial. Mientras tanto, el Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN), cuenta con la carrera de formación de profesores de lengua española en la ciudad de Natal, en la modalidad presencial, desde el 2006, y también oferta la misma carrera en la Educación a Distancia (EaD), desde el 2010, en diferentes polos de apoyo (CARVALHO; COSTA JUNIOR, 2020a, p. 311).

A partir de la cita y en el artículo como un todo, presentamos algunos datos generales sobre la oferta de carreras de Letras – Língua Espanhola en el estado potiguar. De modo general, llegamos a la conclusión de que las universidades públicas (UERN, UFRN y IFRN) son los principales centros de formación de profesores de español de Rio Grande do Norte. Además, las instituciones mencionadas funcionan como un mecanismo de manutención y difusión de la lengua española en las más diversas ciudades del estado, a través de la enseñanza del idioma propiamente dicho, de la extensión comunitaria, de la investigación académica y por acciones de políticas lingüísticas llevadas a cabo por profesores y estudiantes, tema tratado en una publicación de Costa Junior y Carvalho (2020). Con otras palabras:

Podemos afirmar, a partir de las posibilidades de formación en español [...] y por el contacto que tenemos dentro del estado con el colectivo docente, que las instituciones públicas ocupan especial protagonismo en la formación de profesores de lengua española. Tras concluir su carrera, los docentes graduados en estas IES, en su gran mayoría, pasan a trabajar no solo en el estado potiguar, pero también están insertados en escuelas y universidades de Paraíba y Ceará, estados fronterizos de Rio Grande do Norte (CARVALHO; COSTA JUNIOR, 2020a, p. 312).

Tras esta breve memoria de la realidad de la formación de profesores de español en Rio Grande do Norte, en este capítulo, sentimos la necesidad de generar y compartir algunos datos más específicos acerca de la presencia del hispanismo en el Programa de Pós-Graduação em Letras de la Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

(PPGL/UERN), en la ciudad de Pau dos Ferros (RN). Si sabemos de la importancia de formar profesores de castellano a través de las carreras de Licenciatura en Letras – Língua Espanhola, no podemos olvidarnos de ofrecer una formación continuada a los profesionales ya formados en las carreras de grado, incluso por una necesidad de actualización y especialización, para que nuestros alumnos, estudiantes de los grados en cuestión y futuros profesores de este idioma, puedan acceder a mejores puestos laborales, como debatido en la citación anterior.

A partir de estas reflexiones, decidimos hacer un estudio acerca de tesis defendidas en el último cuatrienio (2017-2020), para reflexionar sobre el espacio ocupado por estas investigaciones en el área del español (y sus literaturas) en el PPGL/UERN. Para tanto, nuestra exposición se divide en dos momentos. Primeramente, haremos un panorama respecto a la presencia del hispanismo en las carreras de grado y en los cursos de posgrado en Letras de la UERN, vinculados al Campus Avançado de Pau dos Ferros (RN). Para concluir, presentaremos una síntesis de las tesis doctorales del área de la lengua española y/o sus literaturas defendidas en los primeros años de existencia del Doctorado en este programa de posgrado.

## EL ESPAÑOL EN UERN – *CAMPUS* AVANÇADO DE PAU DOS FERROS (RN)

No es novedoso reconocer que el español es un idioma de gran importancia en el mundo actual, cada vez más globalizado, y específicamente para las escuelas brasileñas. Son diversos los autores que ponen de manifiesto la importancia de la inserción, la permanencia y la difusión de la enseñanza de la lengua española en el sistema educativo nacional, a ejemplo de Costa Junior; Carvalho (2020), Eres Fernández

### SUMÁRIO

(2019), Gomes; Falcão; Irineu (2016), Paraquett (2020), Paraquett; Silva Junior (2019), Sedycias (2005), Silva Junior (2020), entre otros.

Durante el primer mandato del gobierno Lula, vimos el inicio de un proceso de expansión e interiorización de la enseñanza superior, cuando se crearon nuevas instituciones educacionales federales (universidades e institutos), cuyo movimiento también fue acompañado por algunas universidades estatales y, así, notamos una ampliación de oferta de la carrera de Letras – Língua Espanhola como resultado, también, de la aprobación de la Ley 11.161/2005. En Rio Grande do Norte, como ya mencionado anteriormente, la carrera de formación de profesores de este idioma neolatino es ofertada en las siguientes instituciones públicas: UERN, IFRN y UFRN (CARVALHO; COSTA JUNIOR, 2020a).

En la UERN, más concretamente en el Campus Avançado de Pau dos Ferros (RN), podemos decir que el hispanismo está presente en las carreras de grado y en los cursos de posgrado. En el caso de la carrera de Licenciatura en Letras – Língua Espanhola, ofrecida en la modalidad presencial, evaluamos que este grado superior promueve una difusión del español en los más diversos niveles de actuación de los profesores que componen el cuadro docente del Departamento de Letras Estrangeiras (DLE/UERN). En lo que se refiere a la enseñanza del idioma, la carrera en cuestión cuenta con el número de 05 (cinco) docentes efectivos específicos del área, o sea, profesores con formación superior en Licenciatura de Letras – Espanhol y/o Letras – Português y Espanhol. La carrera también cuenta con docentes de otras áreas, como Lingüística, Lingüística Aplicada, Literatura y Educación. Abajo, presentamos el número de docentes de español y sus formaciones académicas:

## SUMÁRIO

Cuadro 01 – Profesores de Español do DLE/CAPF/UERN

DOCENTE	FORMACIÓN	INSTITUCIÓN
A	Doctorado en Español	Universidad de Salamanca – España
B	Doctorado en Filosofía y Letras	Universidad de Alicante – España
C	Doctorado en Letras	<i>Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – Brasil</i>
D	Doctorado en desarrollo en Letras <sup>3</sup>	<i>Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – Brasil</i>
E	Maestría en Enseñanza	<i>Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – Brasil</i>

Fuente: Producido por los autores a partir de la consulta al sitio del DLE/CAPF/UERN, 2021.

A partir del cuadro anterior, llegamos a los siguientes números: de un total de 05 (cinco) profesores de español, 03 (tres) son doctores, 01 (uno) estudia Doctorado y 01 (uno) tiene Maestría. Considerando la conclusión del curso de Doctorado, prevista para 2022, del docente D, de un total de 05 (cinco) profesores, 04 (cuatro) poseen estudios doctorales, lo que refuerza la alta calificación de estos profesionales.

Además de eso, todos los docentes participan permanentemente de actividades de enseñanza (en la carrera de grado en *Licenciatura em Letras – Língua Espanhola*), en la extensión universitaria a la comunidad, a través del NECLE – *Núcleo de Cultura em Língua e Literatura Espanhola* del CAPF/UERN, que ofrece semestralmente cursos de español (lengua, literatura y cultura) a la comunidad académica y a la externa.

Respecto la investigación académica, además de proyectos del *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC*, por ejemplo, los profesores mantienen la organización de una obra intitulada *Espanhol na Universidade: pesquisas em Língua e em Literatura* (CARVALHO; COSTA JUNIOR, 2020b) que publica periódicamente artículos producidos por los estudiantes de la carrera en

3 El docente D tiene como previsión de defensa de la tesis el año de 2022.

## SUMÁRIO

cuestión en colaboración con sus directores de trabajos de fin de grado y de proyectos de iniciación a la investigación. Con relación a los cursos de posgrado ofertados en el CAPF/UERN:

A parte de las carreras ofrecidas en el grado, la UERN, en la ciudad de Pau dos Ferros, tiene tres cursos de posgrados: un máster en Enseñanza (Programa de Pós-Graduação em Ensino - PPGE), un máster y un doctorado en Letras (Programa de Pós-Graduação em Letras - PPGL) y un máster profesional (Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras - PROFLETRAS) (CARVALHO, COSTA JUNIOR, 2020a, p. 312).

Aunque haya tres programas de posgrado en el CAPF/UERN, en este capítulo, nuestras reflexiones dicen respecto más directamente al *Programa de Pós-Graduação em Letras - PPGL* de la UERN, una vez que este es el único posgrado en el área que ofrece un curso de Doctorado en Letras en la institución. Otra característica importante del PPGL/UERN está relacionada a su ubicación geográfica, pues es el único programa de posgrado que mantiene un curso de Doctorado en Letras en el interior del estado. La UFRN también ofrece un curso de Doctorado en Estudios del Lenguaje, pero en el *campus* de Natal (RN). La distancia geográfica entre Natal y Pau dos Ferros es de aproximadamente 400 km. En otras palabras, el PPGL/UERN asume la función social de formar profesionales que viven en otras partes del estado y que, por diversos motivos, no pueden estudiar en la capital.

El PPGL/UERN se organiza en un área de concentración intitulada *Estudos do discurso e do texto* que se divide en tres líneas de investigación: i. *Discurso, memória e identidade*, ii. *Texto e construção de sentidos* y *Texto literário, crítica e cultura*. A seguir, presentamos un rápido contexto del posgrado en el estado:

Los programas de posgrado de las universidades potiguaras ya cuentan con estudios de disertación y tesis defendidos en el área de español. Si bien, lo que podemos notar es que, todavía, hay un número pequeño de docentes graduados

## SUMÁRIO

en español que actúan en la formación de investigadores de máster y de doctorado en las instituciones de Rio Grande do Norte, aunque otros profesores – de áreas más generales, como Lingüística Aplicada y Teoría de la Literatura – dirigen investigaciones que tratan de estudios de lengua española (CARVALHO, COSTA JUNIOR, 2020a, p. 312).

## SUMÁRIO

El panorama general del posgrado en Rio Grande do Norte, discutido por los autores anteriormente citados, se aplica de forma más específica al contexto del PPGL/UERN, en el cual sabemos que hay estudios defendidos y en desarrollo en área del hispanismo. Sin embargo, podemos observar que aún tenemos pocos estudiantes de español formados en los cursos de Maestría y Doctorado en Letras de la UERN y esto resulta de la ausencia de profesores de este idioma vinculados al posgrado de la institución en los últimos años, especialmente en el último cuatrienio (2017-2020). Así mismo, docentes de otras áreas, como de la Lingüística, han orientado trabajos sobre el hispanismo, a ejemplo de la investigación del Profesor C (cuadro 01) que, en 2020, defendió una tesis de doctorado sobre fonética y fonología del Español como Lengua Extranjera en este programa de posgrado.

Afortunadamente, esa realidad cambió y a partir de 2021, la Profesora A (cuadro 01) pasó a integrar el equipo docente del *Programa de Pós-Graduação em Letras* del CAPF/UERN, lo que se supone la garantía de espacio para el desarrollo de investigaciones específicas en el área del español, particularmente en la Lingüística Aplicada, su campo de actuación. En los próximos tópicos, presentaremos un análisis de las tesis de doctorado defendidas en el último cuatrienio (2017-2020) en el PPGL/UERN.

## TESIS DE DOCTORADO DEFENDIDAS EN EL PPGL/UERN: DESTAQUE PARA EL ÁREA DEL ESPAÑOL Y SUS LITERATURAS

El *Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL)* de la *Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)* inició sus actividades en 10 de junio de 2008 y ha ofrecido cursos de Maestría desde ese período. Sin embargo, el Doctorado académico en Letras solo fue aprobado en diciembre de 2014 por la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)*. Ese año, por tanto, la UERN conquistó su primer curso de Doctorado que ya empezó con concepto 4, en el *Campus Avançado de Pau dos Ferros*, menor ciudad del país en tener una institución de enseñanza superior (IES) apta a formar doctores.

Como se dio a conocer el primer edicto de convocatoria al Doctorado en Letras del PPGL a principios de 2015, el primer grupo de doctorandos en completar el trabajo de investigación de tesis, por ejemplo, defendió sus investigaciones en 2019. Entre 2019 y 2020, en total, 31 (treinta y un) alumnos terminaron el doctorado por el PPGL/UERN. Fueron defendidas 8 (ocho) tesis en 2019 y 23 (veinte y tres) en 2020. De este total, solamente cuatro tesis se encajan en el escopo de nuestro capítulo con temática relacionada a la Lengua Española y/o literatura en este idioma.

En el cuadro que sigue, presentamos una síntesis de esas tesis defendidas en el programa de posgrado en cuestión, identificando la cronología de la defensa, sus títulos, nombres de los autores y de los directores de los trabajos.

### SUMÁRIO

Cuadro 02 – Tesis del área del español y/o sus literaturas defendidas en el PPGL/CAPF/UERN en el cuatrienio (2017-2020)

SESIÓN DE DEFENSA	TÍTULO DE LA TESIS	AUTOR(A) Y ORIENTADOR(A)
14/05/2019	<i>A caoticidade do cotidiano: a apropriação do social pelo fantástico em contos sul-americanos</i>	<b>Autor(a):</b> Maria Bevenuta Sales de Andrade <b>Director(a):</b> Prof. Dr. Manoel F. Rodrigues
03/02/2020	<i>Homossexualidade e autoritarismo: uma leitura de Herbert Daniel, Osvaldo Bazán e Pedro Lemebel</i>	<b>Autor(a):</b> José Veranildo Lopes da Costa Junior <b>Director(a):</b> Prof. Dr. Roniê R. da Silva
26/10/2020	<i>Tratamento didático do texto literário nos manuais de espanhol: gêneros literários, práticas de leitura e latinidade</i>	<b>Autor(a):</b> Regiane Santos Cabral de Paiva <b>Director(a):</b> Profa. Dra. Maria Eliete de Queiroz
26/11/2020	<i>Análise e proposta didática da entoação de potiguares futuros professores de espanhol como língua estrangeira</i>	<b>Autor(a):</b> José Rodrigues de Mesquita Neto <b>Director(a):</b> Prof. Dr. Antônio Luciano Pontes

Fuente: Producido por los autores a partir de la consulta al sitio del PPGL/UERN, 2021.

Observando el cuadro anterior, identificamos los cuatro trabajos que fueron concluidos en el área del español y/o sus literaturas en el último cuatrienio del PPGL, específicamente en lo que se refiere a defensa de tesis en los años 2019 y 2020.

Antes de comentar acerca de los trabajos en cuestión, merece la pena resaltar aspectos de la formación previa de sus autores y de la concepción de los proyectos doctorales bajo la dirección de los profesores del PPGL. La primera tesis fue defendida por la ex-estudiante del grado en *Letras – Língua Espanhola* del CAPF/UERN, Maria Bevenuta Sales de Andrade. Su trabajo de tesis se dio bajo la dirección del Profesor Dr. Manoel Freire Rodrigues, docente del *Departamento de Letras Vernáculas* (DLV), del CAPF/UERN.

El segundo trabajo de tesis que señalamos aquí es el defendido por José Veranildo Lopes da Costa Junior, bajo la dirección del Profesor Dr. Roniê Rodrigues da Silva, también docente del DLV/CAPF/UERN.

## SUMÁRIO

Costa Junior es proveniente del grado en *Letras – Língua Espanhola* de la *Universidade Estadual da Paraíba* (UEPB) y posee Maestría en *Linguagem e Ensino* por la *Universidade Federal de Campina Grande* (UFCG).

De los cuatro trabajos del área del español, el tercero, de Regiane Santos Cabral de Paiva fue el único dirigido por un docente del DLE/UERN, la Profesora Dra. Maria Eliete de Queiroz. Esta, sin embargo, no actúa directamente con las asignaturas de lenguas extranjeras (español o inglés), sino con los estudios lingüísticos. Respecto a la formación de grado de Paiva, su experiencia, así como la de Costa Junior, no se dio en Rio Grande de Norte. Ella es proveniente de la carrera de *Letras – Língua Espanhola* de la *Universidade Estadual do Ceará* (UECE), aunque su Maestría, así como su Doctorado, se hayan dado en el PPGL/UERN.

A su vez, el cuarto y último doctor del área del español del cuatrienio (2017-2020) en el PPGL, José Rodrigues de Mesquita Neto tuvo su tesis dirigida por el Profesor Dr. Antônio Luciano Pontes, también del DLV, así como los directores de Andrade y Costa Junior. Mesquita Neto es procedente de UERN, más específicamente de la carrera de *Letras – Língua Espanhola* del *Campus Central*. Él también realizó en este mismo *campus* una Maestría en *Ciências da Linguagem*.

Estas informaciones acerca de los autores de las tesis son importantes para señalar lo cuanto la universidad en cuestión es valiosa no solo en la primera formación universitaria como en la capacitación de posgrado de los estudiantes de Letras de la región, incluyendo los de estados vecinos como Ceará y Paraíba. A continuación, comentaremos en detalles los aspectos más importantes de las tesis de los autores citados.

El trabajo de Andrade (2019), por ejemplo, primera tesis del área del español del PPGL/UERN, se dio en la tercera sesión de defensa general del programa y consiste en una investigación guiada por los

## SUMÁRIO

preceptos de la crítica sociológica y las particularidades del modo fantástico. El estudio tuvo como núcleo, de forma más concreta, la verificación de la apropiación de lo social por parte de lo literario. Para tanto, el *corpus* seleccionado consistió en cuatro cuentos, dos del brasileño José J. Veiga y dos escritos por el colombiano Gabriel García Márquez, narrativas producidas en contextos histórico-sociales de dictaduras.

Para complementar la teoría de investigación de su tesis, Andrade (2019) utilizó, además, estudios relacionados con la situación sociopolítica de la América del Sur, considerando las décadas de 1960 y 1970, período que incluye los horizontes de producción de las obras analizadas. De acuerdo con la autora, en su investigación, se puede decir que el tejido textual, con todas sus singularidades, se configura como una dimensión significativa de la materia literaria, haciendo con que los elementos externos, es decir, los aspectos sociales, pasen a formar parte de los sentidos del texto.

Una observación digna de relieve al trabajo en cuestión es el hecho de que, aunque la tesis de Andrade se configura como un trabajo de análisis de una obra en lengua castellana, esto no sucede sin que haya también el análisis de otra obra en una lengua diferente del español, en el caso, el portugués. Esto puede justificarse, entre otros motivos, debido al hecho de que el programa de posgrado en cuestión no tenía, en el período de realización de esta investigación, profesores doctores específicos del área del español para dirigir tesis preocupadas exclusivamente con estudios acerca de la literatura hispánica, lo que, en su caso, el trabajo tuvo que ser dirigido por un docente del *Departamento de Letras Vernáculas*.

A su vez, la investigación doctoral de Costa Junior (2020), novena sesión de defensa de tesis del PPGL, consiste en un estudio que presenta una lectura de tres narrativas latinoamericanas: *Meu corpo daría um romance* (1984), del brasileño Herbert Daniel, *La más maravillosa Música: una historia de amor peronista* (2002), del argentino Osvaldo Bazán y

## SUMÁRIO

*Tengo miedo torero* (2002), del chileno Pedro Lemebel. A partir de una fundamentación teórica de base híbrida e interdisciplinaria, con contribuciones relacionadas a la literatura, la filosofía, las ciencias sociales, la historia, las relaciones internacionales y la psicología, el autor problematiza las posibles conexiones entre el autoritarismo y la homosexualidad, bajo la coyuntura de algunas dictaduras cívico-militares en América Latina.

De acuerdo con Costa Junior (2020), al citar Deleuze y Guattari, se nota que los personajes protagonistas de las novelas analizadas actúan como máquinas de guerra al conservadurismo y transforman su existencia en resistencia durante los años de la dictadura militar en Latinoamérica. Así como en la tesis de Andrade, Costa Junior realizó un estudio de base en la literatura comparada entre obras en lengua española y en lengua portuguesa. La presencia de la literatura brasileña se justifica por el mismo motivo del trabajo de Andrade, debido a la carencia de profesores doctores para dirigir trabajos exclusivos del universo de la literatura hispánica en el PPGL, lo que lleva a expertos de otras áreas, como es el caso de los docentes del DLV, a coger la dirección de estos trabajos de investigación.

A diferencia de los dos trabajos comentados anteriormente, las dos últimas tesis del área de español defendidas en el PPGL, la de la vigésima sexta y de la vigésima séptima sesión de defensas, tratan de aspectos que tienen implicaciones más directas con la enseñanza de la lengua española.

En la vigésima sexta sesión de defensa del PPGL, se presentó el trabajo de Paiva (2020). El objetivo de su estudio fue analizar el tratamiento didáctico del texto literario considerando los géneros literarios seleccionados, las prácticas de lectura y las cuestiones relacionadas con el concepto de latinidad tratadas en los libros de texto indicados por el PNLD/2018 para la educación secundaria. Como objetivos específicos, el trabajo se propuso: a evaluar la forma en que los géneros literarios están presentes en las secciones de lectura propuestas en los

## SUMÁRIO

libros de texto en español (PNLD 2018); analizar las prácticas de lectura propuestas en los manuales, a partir de los textos literarios, en las secciones dedicadas a la destreza de lectura y, por último; investigar la presencia de latinidad en textos literarios de manuales de español del PNLD/2018 en sus apartados destinados a la lectura. Así, los materiales examinados fueron las tres colecciones sugeridas por el PNLD/2018: *Confluencia*, *Cercanía Joven* y *Sentidos en lengua española*.

Observamos, en este estudio de Paiva (2020), que el trabajo investigativo se dio respecto a una de las herramientas más empleadas en el aula, el libro didáctico. Ciertamente los resultados de la investigación tienen implicaciones directas en las clases de lengua española, sea a la hora de elegir el manual, sea en la elaboración del propio material por parte del profesor, aunque la directora del trabajo, profesora con larga experiencia en los estudios lingüísticos, no corresponda necesariamente a una experta en el área del español.

Última tesis del cuatrienio vinculada al área de lengua española, el trabajo de Mesquita Neto (2020) tuvo como objetivo principal analizar el efecto del portugués brasileño en la construcción de la entonación del español de los futuros profesores de este idioma extranjero. Además, el autor se propuso a verificar el rol de las variables: la experiencia de uso, los individuos, los experimentos y el libro de texto. Este último se somete a un análisis basado en la enseñanza de la pronunciación. También elaboró actividades para clases de español con el objetivo de desarrollar la entonación a través del enfoque comunicativo.

Los resultados del trabajo de Mesquita Neto (2020) señalaron que hay emergencia predominante de curva descendente en las oraciones declarativas e interrogativas parciales, mientras que en los interrogativos totales hay un mayor conflicto variacional. Las frases disyuntivas, a su vez, tuvieron un carácter más similar a lo esperado de la lengua extranjera, con una curva ascendente en el primer grupo fónico y descendente en el segundo. Se pudo observar, a partir del carácter

## SUMÁRIO

de análisis lingüístico en su estudio, que el autor también contribuye directamente para las clases de español cuando presenta propuestas de actividades didácticas.

Por fin, merece la pena resaltar que a pesar de la dificultad de realizar estudios de Doctorado con foco en la lengua española y sus literaturas en el interior de Rio Grande de Norte, sobre todo en la región del Alto Oeste Potiguar, se pudo constatar en la variedad temática y calidad de los trabajos comentados aquí, una gran riqueza y contribución para los estudios hispánicos en la región y, por qué no decir, para el país, pese a la emergencia aún más latente de la presencia del español en las instituciones de enseñanza de Brasil.

## CONCLUSIONES

El objetivo del capítulo en cuestión fue, a partir de una memoria histórica de la enseñanza del español en Brasil, desde la aprobación de la Ley 11.161/2005 hasta los días actuales, discutir la presencia de la lengua española en un programa de posgrado, a través de un conjunto de tesis doctorales que constituyen el *corpus* de análisis. De forma más concreta, presentamos un estudio sobre las primeras tesis defendidas en los años introductorios del Doctorado en el *Programa de Pós-Graduação em Letras* de la *Universidade do Estado do Rio Grande do Norte* (PPGL/UERN).

Los resultados señalan que el PPGL/UERN se destaca en la región del *Alto Oeste* Potiguar como un promisorio espacio de capacitación de profesores de español, pero también demuestran que este programa de posgrado debe abrir más espacio para el hispanismo, con vistas a la construcción de una diversidad lingüística en sus tesis de Doctorado.

## SUMÁRIO

Se resalta en este trabajo que no estamos haciendo una crítica negativa al PPGL/UERN. Por lo contrario, los datos presentados y discutidos en este estudio sirven para el desarrollo de una reflexión que permite llevar a un mejor planeamiento de sus acciones en lo que se refiere, entre otros aspectos, a viabilizar posibilidades de formación de alumnos que terminan la carrera universitaria en el grado de *Letras – Língua Espanhola*, incluso dentro de la propia UERN.

Reconocemos, además, el gran esfuerzo emprendido por los docentes del PPGL en orientar tesis adecuando sus especialidades de formación a los intereses de estudios de los doctorandos. Estos docentes, de otras áreas, intentan, muchas veces, suplir la necesidad de profesores doctores específicos del área del español para dirigir las tesis preocupadas con estudios acerca del idioma en cuestión.

Sin embargo, con la llegada de la primera doctora en lengua española, en 2021, al cuadro de profesores efectivos del PPGL/UERN, esta realidad vislumbra un cambio ya observado, sobre todo, en las últimas dos defensas de tesis del área en el programa, el 2020, en las cuales se contó con la participación de esa docente y de otras investigadoras del área específica del español de otros *campi* de UERN e de otras IES.

## REFERENCIAS

ANDRADE, M. B. S. de. **A caoticidade do cotidiano: a apropriação do social pelo fantástico em contos sul-americanos**. 2019. 134 f. Tese (Doutorado Acadêmico em Letras) - Programa de Pós-graduação em Letras – PPGL. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Pau dos Ferros, 2019.

BAPTISTA, L. M. T. R; NOGUEIRA, A. M. (Org). **Espanhol no Nordeste: espaços de resistência, criação e transformação**. Curitiba: CRV, 2018.

BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M.; GALVÃO, J. A (Org). **Dez anos da “Lei do Espanhol” (2005-2015)**. Belo Horizonte: Laboratório de Edição- FALE/UFMG, 2016.

## SUMÁRIO

BRASIL. Lei nº 11.161, de 05 ago. 2005. **Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DOU, Poder Executivo, Brasília, DF, 08 ago. 2005.

ERES FERNÁNDEZ, G. Enseñanza de Español en Brasil y Políticas Públicas. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de; OLIVEIRA, L. E.; FONSECA, A. L. S. B. (Org.). **História, Políticas, Ética e Epistemologia na área de formação docente.** Campinas: Pontes, 2019.

CARVALHO, T. L. de; COSTA JUNIOR, J. V. L. da. El español en la educación brasileña: desde el histórico nacional hasta las especificidades en las IES de Rio Grande do Norte. **Revista Leia Escola**, v. 20, n. 2, p. 305-317, 2020a.

CARVALHO, T. L. de; COSTA JUNIOR, J. V. L. da. **Espanhol na Universidade:** pesquisas em língua e em literatura. vol 3. 1 ed. Mossoró: Edições UERN, 2020b.

COSTA JUNIOR, J. V. L. da. **Homossexualidade e autoritarismo:** uma leitura de Herbert Daniel, Osvaldo Bazán e Pedro Lemebel. 2020. 178 f. Tese (Doutorado Acadêmico em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras – PPGL. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Pau dos Ferros, 2020.

COSTA JUNIOR, J. V. L. da; CARVALHO, T. L. de. Quando políticas de resistência se transformam em políticas linguísticas oficiais: o espanhol no nordeste brasileiro. **Revista X**, v. 15, n. 5, p. 172-193, 2020.

FAGUNDES, A.; LACERDA, D. P.; SANTOS, G. R. dos (Org). **#FicaEspanhol no RS:** políticas linguísticas, formação de professores, desafios e possibilidades. Campinas: Pontes, 2019.

GOMES, A. T.; FALCÃO, C. A.; IRINEU, L. M. Um raio-X do ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Rio Grande do Norte (RN): políticas públicas, avanços e desafios. In: BARROS, C.; COSTA, E.; GALVÃO, J. **Dez anos da “Lei do Espanhol” (2005-2015).** Belo Horizonte: Laboratório de Edição - FALE/UFMG, 2016.

MESQUITA NETO, J. R. **Análise e proposta didática da entoação de potiguares futuros professores de espanhol como língua estrangeira.** 2020. 196 f. Tese (Doutorado Acadêmico em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras – PPGL. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Pau dos Ferros, 2020.

MOREIRA, G. L.; PONTES, V. de O (Org). **O ensino de Espanhol como Língua Estrangeira na Educação Brasileira:** o Ceará em foco. Campinas: Mercado de Letras, 2021.

## SUMÁRIO

PAIVA, R. S. C. de. **Tratamento didático do texto literário nos manuais de espanhol: gêneros literários, práticas de leitura e latinidade**. 2020. 353 f. Tese (Doutorado Acadêmico em Letras) - Programa de Pós-graduação em Letras – PPGL. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Pau dos Ferros, 2020.

PARAQUETT, M. As quatro ondas do hispanismo no Brasil. **Revista Abehache**, v. 17, p. 11-17, 2020.

PARAQUETT, M; SILVA JUNIOR, A. C. O cenário escolar e acadêmico do Brasil antes e depois da Lei do Espanhol. **Revista Abehache**, v. 15, p. 69-84, 2019.

SEDYCIAS, J (Org.). **O ensino do espanhol no Brasil**: passado, presente e futuro. São Paulo: Parábola, 2005.

SILVA JÚNIOR, A. F. da. Reflexões sobre políticas de formação de professores de línguas estrangeiras antes e depois da BNCC. **Revista Ilustração**, v. 1, p. 103-114, 2020.



## SUMÁRIO



# 4

Maria Solange de Farias

Márcia Socorro Ferreira de Andrade Silva

## **PROFESSORES DE ESPANHOL EM FORMAÇÃO REMOTA:**

considerações sobre  
essa prática educativa  
emergencial

## SUMÁRIO

### RESUMO

Utilizando como foco de análise a formação inicial de professores de língua espanhola, em contexto pandêmico, no Estado do Rio Grande do Norte, este estudo tem como objetivo geral analisar a percepção de docentes e discentes sobre o ensino remoto emergencial realizado no semestre de 2020.1, no curso de Letras Língua Espanhola, do *campus* central, da UERN. Para tanto, estabelecemos os objetivos específicos: (1) identificar a percepção docente com respeito a sua organização e ação didático-pedagógica, postura profissional-docente e infraestrutura no funcionamento do semestre remoto 2020.1; (2) verificar a percepção discente sobre os processos pedagógicos adotados, acesso, participação, grau de satisfação e dificuldades durante as aulas remotas em 2020.1; (3) delinear propostas de adequação do ERE às necessidades dos docentes e discentes no curso de Letras Língua Espanhola da UERN. A reflexão teórica parte de diferentes legislações internas e externas sobre o ensino remoto, sobretudo, da Resolução interna N° 28/2020 – CONSEPE/UERN e Resolução CNE/CP n° 2, de 10 de dezembro de 2020/MEC. Como metodologia, adotamos uma pesquisa descritiva com abordagem quantitativa, cujo instrumento de coleta de dados foram questionários mistos aplicados a docentes e discentes. Concluímos que a maioria dos professores do curso de Letras Língua Espanhola da UERN, Mossoró, teve uma percepção positiva sobre sua atuação no ERE e a maioria dos alunos considerou seu aprendizado entre os conceitos regular, bom ou ótimo; a outra parcela, como ruim ou muito ruim.

**Palavras-chave:** Língua Espanhola; Ensino Remoto; Professores em Formação.

## INTRODUÇÃO

No ano de 2020, o mundo entrou em estado de alerta, após a Organização Mundial da Saúde (OMS) ter declarado estado de pandemia resultante da disseminação comunitária da COVID-19 em todos os continentes; desde então, medidas de isolamento e distanciamento social foram recomendadas (BRASIL, 2020) e provocaram adaptações em diversas áreas.

Na área educacional, professores e alunos foram obrigados a se ajustar à nova realidade que se configurava, pois houve a interrupção das aulas presenciais, tanto no ensino básico quanto superior, como forma de conter o avanço do *Sars-Cov-2*. Desta forma, foi necessário pensar em estratégias pedagógicas, mediadas ou não pelas tecnologias, que garantissem o direito de aprender a todos e dessem as mesmas oportunidades de acesso ao ensino: o ensino remoto emergencial (SILVA, GOULART e CABRAL, 2021). No caso do ensino de espanhol não foi diferente, além dos já conhecidos desafios políticos que este idioma sofre em território brasileiro, sobretudo, após a revogação da Lei 11.161/2005 (BRASIL, 2005), o ensino remoto trouxe alguns novos obstáculos a serem superados.

Diante do exposto, esta pesquisa visa analisar a percepção de docentes e discentes sobre o ensino remoto emergencial realizado no semestre de 2020.1 no curso de Letras Língua Espanhola, do *campus* central, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Desta forma, realizamos uma pesquisa descritiva com abordagem quantitativa, cujo *corpus* de análise são questionários respondidos por professores e alunos.

Este texto apresenta um total de cinco sessões, sendo a primeira constituída por esta introdução. A segunda seção está dedicada a uma breve discussão sobre as terminologias Ensino Remoto

## SUMÁRIO

Emergencial (ERE) e Ensino a Distância (EaD). Dando sequência, na terceira seção, delineamos o contexto de implantação do ERE no âmbito da UERN com uma rápida menção às normas que o instruíram legalmente. Na quarta seção, descrevemos os procedimentos metodológicos empreendidos. Finalmente, na quinta e última seção, realizamos a análise e discussão do *corpus*.

## ENSINO REMOTO E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A área da Educação presencia uma proliferação de termos denominativos para as diferentes formas de se realizar o ensino de conteúdos escolares não presenciais. Essa profusão de terminologias educacionais teve um aumento sensível em 2020, devido às alterações nas relações pedagógicas advindas da pandemia do novo coronavírus e da doença causada por ele (COVID-19). Além das expressões *homeschooling* e ensino a distância (EaD), já difundidas há algum tempo, o termo ensino remoto emergencial (ERE) é muito ouvido atualmente na sociedade. Entretanto, apesar de correntes, não raras vezes, produz-se confusão, de sorte que iniciamos este artigo discutindo sobre os dois últimos.

Primeiramente, analisemos o conceito e o contexto de EaD. A partir de uma visão sincrônica, considerando o momento em que este artigo está sendo produzido, o ensino a distância como ocorre hoje no Brasil envolve uma estrutura de gestão característica e indispensável; sendo-lhe essa estrutura elemento definidor e caracterizador, além de distintivo com respeito ao ensino remoto.

Momo e Behr (2015) apresentam uma matriz analítica composta por três pilares do processo de gestão da EaD: gestão administrativa, voltada mais às questões burocráticas existentes na execução de cursos nessa modalidade; gestão estrutural, focada nas estruturas físicas como prédios, instalações, polos de apoio presencial,

## SUMÁRIO



## SUMÁRIO

sistemas informáticos, plataformas específicas de ensino, condições de trabalho; e, gestão de ensino/aprendizagem, compreendida por questões pedagógicas, formação dos professores e funcionários, gerenciamento do tempo e espaço na perspectiva dos professores e alunos. Ainda, de acordo com Momo e Behr (2015), pode-se compreender a perspectiva da gestão estrutural como correlacionada com a gestão administrativa à medida que ambas operacionalizam e oferecem suporte às atividades da gestão de ensino/aprendizagem. Dentro desta estrutura gestora atual, a internet ocupa espaço primordial; não obstante, nem sempre foi esse o perfil do ensino a distância.

Numa outra perspectiva de análise, desde uma descrição diacrônica da modalidade educacional EaD, Moore e Kearsley (2008) fornecem um percurso histórico esclarecedor que mostra que nem sempre a EaD esteve baseada na internet e que essa modalidade se configura a depender das formas de tecnologias que se tem disponível, caracterizando-a em cinco gerações, exemplificadas a seguir.

A primeira ocorreu no final do século XIX, denominada de educação por correspondência, na qual se fazia uso do serviço postal para se enviar materiais didáticos impressos às residências dos alunos. A segunda ocorreu no início do século XX e consistiu na transmissão de conteúdos por rádio e televisão, a exemplo dos telecursos. Em 1967, nasce a ideia de Universidade Aberta pelo governo britânico que acaba sendo um divisor de águas na educação a distância mundial, pois provocou enorme interesse pelo ensino a distância no restante do mundo. Nos anos 1980, os EUA criam modelo de educação a distância denominado teleconferência, que vem a constituir a quarta geração da EaD.

Finalmente, a quinta geração surge a partir do desenvolvimento e aprimoramento dos primeiros sistemas de computação, cujo grande impulso foi o surgimento da *world wide web*. Desde então, o desenvolvimento tecnológico segue um ritmo vertiginoso, cujo impacto educacional na vida da população mundial é um caminho sem volta. Como

se pode verificar, nem sempre a EaD esteve associada à internet, mas hoje é difícil pensá-la sem a rede, ainda que não seja impossível.

Até o início do ano 2020, o processo educacional gerido para funcionar, por meio de tecnologias disponíveis, com professores e alunos em espaços físicos distintos, costumava-se denominar ensino a distância. Entretanto, a partir da pandemia do novo coronavírus e do isolamento social, que impediu discentes e docentes de seguirem com aulas presenciais, escolas e instituições de ensino superior (IES) tiveram que, de uma hora para outra, criar estratégias para adaptarem os planejamentos presenciais ao remoto. Foi quando o termo ensino remoto emergencial (ERE) passou a ser empregado.

Logo, como se pode inferir, o fator distintivo entre EaD e ERE é que o primeiro é pensado desde o princípio para ocorrer a partir de tecnologias disponíveis com docente e discentes ocupando espaços físicos diferentes, sem descuidar do padrão de alta qualidade, porém, o segundo é uma adaptação de emergência de um plano didático originalmente pensado para o ensino presencial, mas submetido a ajustes ao formato remoto devido a uma situação de crise, onde o encontro físico de professores e alunos no ambiente escolar se tornou impossível.

Consideramos, neste artigo, que o modelo educacional adotado pela UERN, no ano de 2020, a partir da suspensão das aulas presenciais, foi o ensino remoto emergencial, pautados nas definições já delineadas.

## O ENSINO REMOTO NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN)

Para a reestruturação do cenário educacional, no período da pandemia pela disseminação comunitária da COVID-19, o conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer CNE/CP nº 5/2020 (BRASIL,

### SUMÁRIO

2020), em 28 de abril de 2020, que estabeleceu regras para a reorganização do calendário escolar e a possibilidade de computar atividades não presenciais na carga horária mínima anual, sem desconsiderar os objetivos propostos no currículo escolar para cada série (BRASIL, 2020). Sobre o ensino superior, este Parecer (BRASIL, 2020) afirma que a maturidade da educação a distância no Brasil facilitaria a continuidade do processo de ensino e aprendizagem no momento de pandemia e que

A edição da Portaria MEC nº 343/2020, autoriza, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, vedando essa autorização, no entanto, às práticas profissionais de estágios e laboratórios. Essa Portaria foi alterada pela Portaria MEC nº 345/2020, que agrega, à autorização, a substituição para a modalidade a distância das disciplinas teórico-cognitivas do primeiro ao quarto ano do curso de Medicina. (BRASIL, 2020, p. 16-17).

Nos cursos de licenciatura ou de formação de professores, as práticas didáticas poderiam ser realizadas de forma virtual, “seja a distância, seja por aulas gravadas etc.” (BRASIL, 2020, p. 17), com o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação.

No âmbito da UERN, as atividades presenciais foram suspensas no dia 15 de março de 2020, por meio da Portaria Nº 346/2020 (UERN, 2020), período em que se havia cumprido mais de 90% do semestre de 2019.2 e, para finalizá-lo, os professores tiveram que utilizar, de imediato, o ensino remoto emergencial. Mesmo tendo sido a primeira instituição do Rio Grande do Norte a tomar essa iniciativa, a primeira vítima fatal da COVID 19 no Estado foi um de seus professores, o professor Luiz Di Souza, que faleceu 9 dias depois da publicação desta portaria.

O plano de retomada das atividades de forma remota, na UERN, demorou a ser posto em prática, mas começou a ser pensado ainda em abril de 2020. A primeira ação da universidade foi traçar o perfil digital dos discentes para, posteriormente, em junho de 2020, lançar um

## SUMÁRIO

edital de Auxílio Inclusão Digital. Em julho do referido ano, foi lançada a plataforma projeto UERN Conect@<sup>4</sup> que disponibilizou, para alunos e servidores, tutoriais sobre aplicativos, aulas *on-line* destinadas aos estudantes sobre o uso de ferramentas do *GSuíte* e atendimento *on-line* para o esclarecimento de dúvidas sobre o ensino remoto.

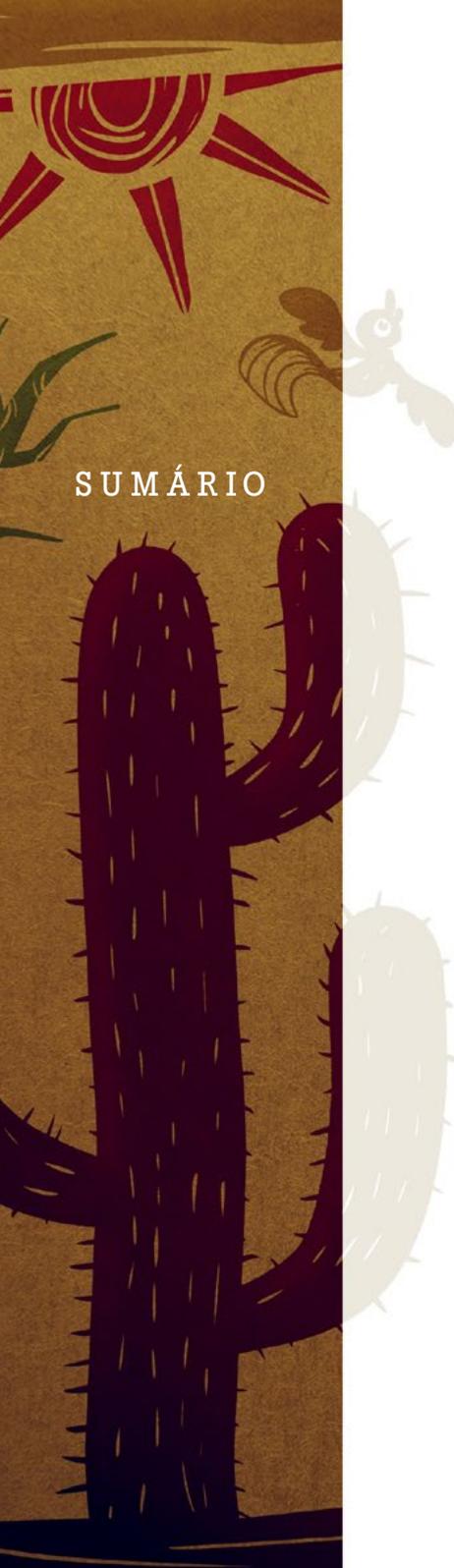
Ainda em julho de 2020, as Pró-Reitorias, Diretorias e Unidades Acadêmicas dos diferentes *campi*, ofertaram, aos docentes e técnicos administrativos, cursos, *lives* acadêmicas e formação continuada sobre a utilização de plataformas digitais para o acesso ao ensino remoto, em especial, as disponibilizadas no *GSuíte*, como *Google Classroom*, *Google Meet* e *Google Forms*. Paralelo a estas atividades, o calendário acadêmico foi organizado, os sistemas ajustados e as normativas sobre o ensino remoto na instituição foram publicadas. A instituição ficou, aproximadamente, seis meses com as aulas suspensas e, no dia 31 de setembro de 2020, a universidade iniciou o semestre letivo de 2020.1 de forma remota.

Para orientar os processos acadêmicos da retomada das aulas por meio do ensino remoto, algumas resoluções e normativas foram elaboradas e publicadas pelas Pró-Reitorias de Graduação e pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). Dentre elas, a Resolução Nº 28/2020 (UERN, 2020) que determinou o início do ano letivo de 2020, na UERN, com a utilização do ensino remoto, em caráter excepcional. A referida resolução, em seu parágrafo único, esclarece que “O ensino remoto corresponde à utilização de recursos digitais e/ou não digitais no processo de ensino-aprendizagem de um determinado componente curricular” (p. 02).

Para as rotinas didáticas no ensino remoto, a Resolução Nº 28/2020 (UERN, 2020) determinou que o docente elaborasse um plano individual de atividade para cada disciplina que garantisse o

4 Disponível em: <https://dead.uern.br/conecta/#>

## SUMÁRIO



## SUMÁRIO

cumprimento de sua ementa e carga horária prevista no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e contemplasse um mínimo de 1/3 da carga horária com atividades síncronas, realizadas nos mesmos dias e horários registrados para as respectivas turmas; sendo as atividades síncronas caracterizadas pela interação professor-aluno “ao mesmo tempo, de modo virtual, exigindo uma conectividade simultânea em uma mesma plataforma”(UERN, 2020, p. 3); relativamente às atividades assíncronas, esclareceu que a “interação professor e aluno, em ambiente virtual, não ocorre ao mesmo tempo, não exigindo conectividade simultânea” (UERN, 2020, p. 3).

A Resolução N° 28/2020 (UERN, 2020) ainda estabeleceu que, para o semestre de 2020.1, o aluno não seria desligado por abandono de curso ou por decurso de prazo máximo para conclusão de curso; poderia, inclusive o ingressante do primeiro período, fazer o trancamento total ou parcial do curso, até 75% do semestre letivo; teria direito a procedimento análogo ao Regime de Exercício Domiciliar, se comprovasse que encontrou dificuldade em acompanhar o desenvolvimento das atividades remotas; e também estabeleceu que o aluno regularmente matriculado e em situação comprovada de vulnerabilidade socioeconômica “deverá receber auxílio financeiro para tal finalidade, por meio do Programa de Fomento às ações de Assistência à Permanência Estudantil – ProUern ou outros programas institucionais” (UERN, 2020, p. 04).

O semestre letivo de 2020.2 também foi iniciado de forma remota, no dia 03 de fevereiro de 2021, e finalizado em 26 de junho do mesmo ano. Para orientar os processos acadêmicos deste semestre, foi publicada a Resolução N.º 070/2020 (UERN, 2021) que estabeleceu, em seu artigo segundo, que as atividades acadêmicas “serão desenvolvidas, em caráter excepcional, com a utilização do ensino remoto, que corresponde à utilização de recursos digitais e/ou não digitais no processo de ensino-aprendizagem de um determinado componente curricular” (UERN, 2021, p. 01).

A Resolução N.º 070/2020 (UERN, 2021) manteve as mesmas orientações da 28/2020 (UERN, 2020) e, em seu parágrafo único, deixou claro que, caso cessem as medidas de isolamento social, “as atividades acadêmicas presenciais poderão ser utilizadas juntamente com o ensino remoto ou em substituição a este, hipóteses em que o docente deve alterar o cronograma de atividades do componente curricular” (UERN, 2021, p. 01).

O semestre de 2020.1 foi avaliado e, no curso de Letras – Língua Espanhola, os resultados foram analisados pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso, expostos e discutidos em reunião do Departamento de Letras Estrangeiras (DLE), da Faculdade de Letras e Artes (FALA), e serão apresentados e analisados nos próximos capítulos.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA AVALIAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO CURSO DE LETRAS ESPANHOL EM MOSSORÓ

As informações que compartilhamos procedem de uma pesquisa descritiva com abordagem quantitativa, cujo *corpus* são questionários avaliativos do semestre remoto de 2020.1, respondidos por professores e alunos do curso de Letras Língua Espanhola do *campus* central da UERN. As análises foram realizadas, considerando-se, separadamente, as duas categorias: docente e discente. O período letivo em análise ocorreu de 31 de agosto a 23 de dezembro de 2020 e os formulários de avaliação, para ambas as categorias, foram coletados pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de 29 de outubro a 4 de dezembro. As pesquisadoras tiveram acesso às respostas dos informantes a partir dos dados fornecidos pelo NDE e, na presente análise, garante-se o anonimato dos participantes.

### SUMÁRIO

Para este estudo descritivo, partimos do objetivo geral de analisar a percepção de discentes e docentes sobre o ensino remoto emergencial realizado no semestre de 2020.1, no curso de Letras Língua Espanhola, do *campus* central, da UERN e, para alcançá-los, estabelecemos os específicos: (1) identificar a percepção docente com respeito à sua organização e ação didático-pedagógica, postura profissional-docente e infraestrutura no funcionamento do semestre remoto de 2020.1; (2) verificar a percepção discente sobre os processos pedagógicos adotados, acesso, participação, grau de satisfação e dificuldades durante as aulas remotas em 2020.1; (3) delinear propostas de adequação do ERE às necessidades dos docentes e discentes no curso de Letras de Língua Espanhola da UERN. Tendo-os em vista, analisamos o *corpus* descrito no quadro 1.

## SUMÁRIO

**Quadro 1 – Informações do corpus de análise**

Categoria de Participante	Questionário <b>docente</b> do Curso de Letras Língua Espanhola (UERN/Mossoró)	Questionário <b>discente</b> do Curso de Letras Língua Espanhola (UERN/Mossoró)
Caracterização do instrumento de coleta	Questionário eletrônico elaborado por meio do <i>Google Forms</i> , com 22 questões, sendo 20 objetivas e 02 discursivas.	Questionário eletrônico elaborado por meio do <i>Google Forms</i> , com 22 questões, sendo 20 objetivas e 02 discursivas.
Data de aplicação	De 29 de outubro a 04 de dezembro de 2020	De 29 de outubro a 04 de dezembro de 2020
População	09	133
Amostra	07	46
Distribuição populacional	Homogênea	Homogênea

Fonte: elaboração própria, 2020.

Com relação à população da categoria docente, são 09 professores; com respeito à população discente, consiste em 133 alunos matriculados no curso, no semestre remoto de 2020.1. A amostra discente compõe-se de 46 questionários, cujos respondentes consideramos com características homogêneas: todos alunos do mesmo curso, com faixa etária próxima e com semelhante condição social. A amostra

docente apresenta 07 formulários respondidos, os quais também representam distribuição populacional homogênea diante dos mesmos parâmetros considerados para a categoria anterior. Essas informações demonstram que, uma vez que a distribuição populacional é homogênea, esta pesquisa não carece de uma amostra tão numerosa, o que favorece a amostragem utilizada.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A fim de sermos mais didáticos, a análise e discussão dos dados se apresentam divididas em duas partes: a primeira se refere à descrição das respostas do questionário aplicado aos docentes; enquanto a segunda, ao aplicado aos discentes.

### **Amostra docente**

Os 07 docentes participantes são todos do curso de Letras Língua Espanhola e lecionaram no semestre remoto de 2020.1. A fim de analisar a percepção dos docentes do curso sobre o período letivo em questão, que é parte de nosso objetivo geral, observamos as suas respostas às 22 questões e verificamos que a maioria dos professores teve uma percepção positiva sobre sua atuação.

O referido instrumento de coleta contava com três dimensões avaliativas para o professor: organização e ação didático-pedagógica, postura profissional-docente e infraestrutura para o funcionamento do semestre remoto de 2020.1, o que nos possibilitou contemplar o nosso primeiro objetivo específico, como veremos a seguir.

Com respeito à dimensão organização e ação didático-pedagógica, todos os respondentes, 7 professores (100%), afirmaram ter

## SUMÁRIO

## SUMÁRIO

apresentado o Programa Geral do Componente Curricular (PGCC) no início do semestre, 6 professores (85,7%) afirmaram que cumpriram os conteúdos dentro do esperado pelas normas institucionais contra 1 (14,3%) que disse ter cumprido parcialmente; sendo que, 6 docentes (85,7%) afirmaram que utilizaram para isso procedimentos diversificados de ensino que já usavam no modelo presencial, associando-os a ferramentas educativas próprias do contexto digital (NTICs), tais como *Google Meet*, durante encontros síncronos; *e-mail*, *Google Docs*, *Google Classroom*, *Google Forms*, *WhatsApp* e *Youtube*, em momentos síncronos e, principalmente, assíncronos.

Os docentes foram solicitados a explicarem como procederam com respeito às tarefas solicitadas nas aulas assíncronas. As respostas variaram em torno do tempo para o reenvio por parte dos alunos e volume de atividades passadas: 03 destacaram que explicavam na aula síncrona o que deveria ser feito na atividade assíncrona, havendo 01 informante que mencionou que os conteúdos assíncronos objetivavam fixar os estudos no momento sincrônico. A quantidade de atividades e textos para serem lidos variaram e o prazo para serem devolvidas foi de cinco ou sete dias. No que se refere ao parâmetro de avaliação no semestre remoto 2020.1, 4 docentes (57,1%) indicaram observar principalmente a aprendizagem dos conteúdos dados e a devolução das atividades assíncronas para a atribuição das notas.

No que concerne à segunda dimensão, postura profissional-docente, 6 respondentes (85,7%) afirmaram disponibilizar sempre outros espaços, além da aula síncrona, para que os alunos tirassem dúvidas e que iniciaram e concluíram suas aulas síncronas pontualmente; 5 professores (71,4%) responderam que enviaram suas atividades assíncronas em dias e horários fixos, previamente acordados com os alunos; e 3 informantes (42,9%) disseram que sempre dão *feedback* aos estudantes, contra 4 docentes (51,1%) que afirmaram quase sempre dar esse retorno.

De acordo com a dimensão infraestrutura para o funcionamento do semestre remoto, os docentes apontaram alguns quesitos tais como: instabilidade da *internet*, sobretudo, a dos alunos, falta de um espaço específico para os estudos em casa, falta de experiências com recursos digitais, falta da interação própria do modelo presencial e dificuldade ou resistência dos alunos à adaptação ao formato remoto. É interessante expor que, para os docentes, os maiores obstáculos foram concernentes à interação durante as aulas síncronas, em alguns casos, devido à falta de câmera ou limitação de *internet* dos alunos para comportar imagem e áudio com qualidade. Entre os docentes, 100% afirmaram possuir *internet* com o mínimo de qualidade necessária para as aulas.

### **Amostra discente**

Para dar continuidade ao nosso objetivo geral e contemplarmos o nosso segundo objetivo específico, relatamos a análise dos dados referentes ao *corpus* da categoria discente. O instrumento de coleta aplicado a esses informantes fazia questionamentos quanto ao conteúdo, metodologia, tempo e tecnologias; quanto ao acesso às aulas; quanto à participação nas atividades remotas; quanto às dificuldades e pedia sugestões.

Como pode-se observar, os questionamentos nos permitem contemplar o segundo objetivo específico da pesquisa: verificar a percepção discente sobre os processos pedagógicos adotados, acesso, participação e dificuldades durante as aulas remotas em 2020.1.

Concernente aos processos pedagógicos adotados, 43 respondentes (93,5%) afirmaram que o PGCC foi apresentado pelos docentes no início do semestre, metade dos informantes (23) disseram haver sequência lógica entre os conteúdos das disciplinas, 22 alunos (47,8%) consideraram que foram usadas metodologias dinâmicas e atraentes, mas

## SUMÁRIO

## SUMÁRIO

houve 8 respondentes (17,4%) que o negaram e 16 (34,8%) consideraram parcialmente dinâmicas as técnicas de ensino adotadas. Mais da metade dos alunos 25 (54,3%) responderam que o tempo destinado à abordagem de cada conteúdo nas aulas síncronas foi suficiente, no entanto, quando questionados a respeito do tempo destinado às atividades assíncronas, apenas 16 respondentes, ou seja, 34,8% responderam satisfatoriamente, havendo 17 (37%) respondido negativamente e 13 (28,3%) disseram ter sido parcialmente suficiente o tempo dado às tarefas assíncronas. Mais da metade dos respondentes 25 (54,3%) viram relação entre os conteúdos síncrono e assíncronos, ao passo que apenas 10 discentes (21,75%) consideraram que não; e 11 (23,9%) afirmaram ser parcial a relação. Quanto ao uso de NTICs, 24 (52,2%) afirmaram que foram usadas, 10 alunos (21,7%) responderam negativamente e 12 (26,1%) consideraram que foram usadas parcialmente. Dentre as ferramentas digitais usadas pelos professores, 45 alunos (97,8%) responderam que a plataforma *Meet* foi a mais utilizada nas aulas síncronas. Já nas aulas assíncronas, 40 discentes (87%) disseram que o *Google Classroom* foi o mais adotado. Interessante mencionar que 25 (54,3%) citaram o uso do *WhatsApp*.

Quanto ao acesso às aulas remotas, um dado nos chamou atenção, 38 respondentes (82,6%) afirmaram ter *internet* do tipo *wi-fi* residencial, apenas 2 alunos (4,3%) disseram usar dados móveis do celular para acessar as aulas e 6 (13%) disseram usar *internet* compartilhada ou cedida por um amigo. Apesar de nos preocupar haver 6 informantes que necessitam de *internet* compartilhada ou cedida, surpreendeu-nos, positivamente, a porcentagem amostral de discentes com *internet* residencial própria. No entanto, quando questionados sobre o tipo de aparelho que usam para as aulas, 21 (45,7%) disseram usar celular ou *tablet*. Metade dos respondentes (23) afirmou ter uma *internet* com qualidade regular, 11 (23,9%) classificaram de ruim seu acesso, 10 (21,7%) consideram sua conexão boa e, apenas 2 (4,3%) afirmam ter uma *internet* de ótima qualidade. No entanto, esses dados nos permitem refletir que, apesar de a maioria possuir *internet* residencial, a qualidade do acesso foi insuficiente. Ainda com respeito ao acesso às aulas, 22

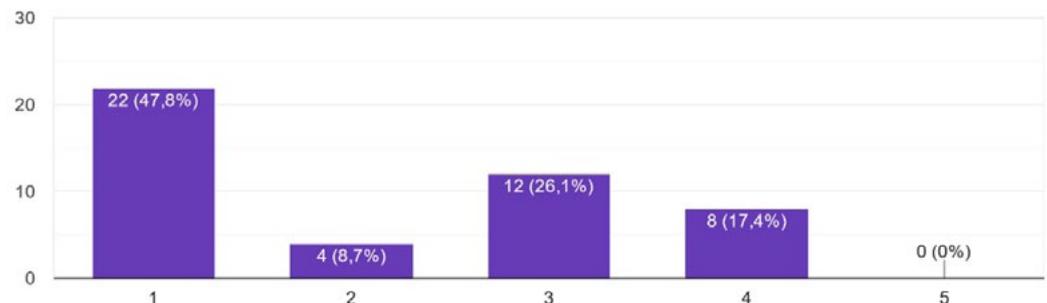
alunos (47,8%) classificam o seu espaço de estudo como parcialmente apropriado, havendo coincidência na porcentagem entre os alunos que o consideram inapropriado e apropriado: 12 alunos o classificam como inapropriado (26,1%), e outros 12 (26,1%), apropriado. Outro dado interessante a se destacar é que 41 respondentes (89,1%) afirmaram possuir câmera para transmissão de imagem e apenas 5 alunos (10,9%) disseram não a possuir. Chamou-nos atenção esse dado, pois nos questionários dos docentes, o maior obstáculo citado foi a pouca interação dos alunos, sendo a falta de transmissão de imagem durante as aulas síncronas uma dificuldade apontada. Podemos entender pelos dados que, a opção dos discentes por não ativar a câmera se deu não apenas por opção pessoal, mas, talvez, devido à conexão fraca que costuma ficar mais lenta quando a câmera está ativada ou porque a maioria considera seu espaço de estudo parcialmente apropriado.

Com respeito à participação nas atividades remotas, foi questionado aos alunos o seu grau de satisfação. Dada a importância deste tópico, fornecemos um gráfico para ilustrar melhor as porcentagens:

**Gráfico 1 – Grau de satisfação discente do semestre remoto 2020.1**

16) Qual seu grau de satisfação em relação às atividades remotas (sendo 0-não satisfeito e 5-muito satisfeito)?

46 respostas



Fonte: Questionário aplicado a discentes pelo NDE de Letras Língua Espanhola, 2020.

## SUMÁRIO

Na linha horizontal do gráfico, consta a pontuação atribuída pelos respondentes em ordem crescente de 0 a 5 para seu grau de satisfação com respeito às atividades remotas em 2020.1. Observa-se que a maioria (47,8%) atribuiu a pontuação mínima 1 e nenhum informante (0%) atribuiu a pontuação máxima 5, o que reflete uma alta porcentagem amostral de insatisfação discente com respeito ao semestre remoto emergencial em discussão.

É interessante comparar essa informação da satisfação discente com respeito ao ensino remoto ao dado referente à percepção desses informantes sobre o seu grau de aprendizagem. Essa comparação nos permite pensar que o grau de insatisfação de parte dos respondentes com o semestre remoto 2020.1 não seja, exatamente, pelo não aprendizado, mas por outros fatores, como acesso à *internet*, domínio das ferramentas digitais, posse de aparelhos de conexão e acessórios para transmissão de imagem e vídeo etc. Sobre a satisfação discente com seu conhecimento adquirido, houve 07 alunos (15,2%) que qualificaram seu aproveitamento como muito ruim; 13 (28,3%) atribuíram-no como ruim, contamos ainda com 18 (39,1%) que consideraram seu aprendizado regular; e 07 (15,2%) o viram como bom. Houve apenas 01 informante (2,2%) que classificou seu aprendizado como ótimo.

Um outro dado importante a ser destacado e considerado, em reflexão dos docentes ao atuarem no ERE, é o resultado da indagação feita aos alunos sobre que dificuldades sentiram no ensino remoto: 34 alunos (73,9%) disseram ser a grande quantidade de atividades assíncronas cobradas, seguida por 28 (60,9%) que indicaram a dificuldade de acesso à internet e 24 (52,2%) que mencionaram ter um local inapropriado de estudo. Como se observa, o volume de tarefas assíncronas superou a dificuldade de conexão e de espaço apropriado em casa para estudo, que se preveem, normalmente, como sendo os maiores obstáculos nesse tipo de ensino.

## SUMÁRIO

Finalmente, a fim de contemplarmos o nosso terceiro e último objetivo específico, delinear propostas de adequação do ERE às necessidades dos docentes e discentes no curso de Letras de Língua Espanhola da UERN, elaboramos um quadro em que apontamos algumas citações diretas das falas dos discentes e as respectivas sugestões de como amenizar as dificuldades apontadas. Os códigos que seguem às citações diretas são formados pelas iniciais R de respondente, A de aluno e o número em ordem de recebimento do *Google* Formulário, por meio do qual as questões foram elaboradas.

**Quadro 2 – Propostas de adequação do Ensino Remoto Emergencial**

Dificuldades apontadas	Soluções sugeridas
<i>“Quantidade de atividades assíncronas em pouco tempo.” (RA04)</i>	Devido às especificidades do ERE, sugere-se dar espaços de tempo maiores para as entregas das tarefas.
<i>“Alguns colegas perdem a conexão e também a explicação do professor (...)” (RA06)</i>	É fundamental que os docentes gravem as aulas síncronas e as disponibilizem em uma plataforma acessível aos discentes, ou gravem vídeos explicativos dos conteúdos, disponibilizando-os.
<i>“(...) algumas provas são bem difíceis porquê[sic] o ensino remoto dificulta matérias como Libras e fundamentos da língua espanhola.” (RA09)</i>	Algumas disciplinas requerem o uso de plataformas ou aplicativos que possuam ferramentas propícias ao ensino de determinados conteúdos.
<i>“Os professores excedem a quantidade de tempo previsto para as aulas síncronas.” (RA12)</i>	No ERE, mais que no presencial, a pontualidade deve ser uma máxima respeitada por docentes e discentes.
<i>“Nem todos tem uma boa internet, e isso atrapalha na compreensão da aula com as quedas constantes da rede.” (RA31)</i>	A IES tem um papel importante neste caso com a divulgação de editais de bolsas digitais para aqueles que necessitem.

Fonte: elaboração própria, 2020.

Devido às poucas páginas que dispomos, selecionamos acima apenas as falas mais recorrentes entre os respondentes. Soluções, na segunda coluna são apenas sugestões das pesquisadoras com base nas experiências docentes e discentes analisadas a partir do *corpus* especificado.

## SUMÁRIO

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ERE foi a estratégia pedagógica adotada, na UERN, para garantir ao aluno a oportunidade de acesso ao ensino e, conseqüentemente, o direito de aprender. A implementação deste modelo de ensino trouxe a necessidade de uma reconfiguração nos processos de ensino-aprendizagem e ações rápidas para reajustar o calendário letivo, reconfigurar as ações docentes e a rotina dos estudantes. Fez-se necessário o uso de tecnologias que provocaram mudanças, tanto no modo de ensinar do docente quanto no modo de aprender do discente.

As respostas dadas por meio do questionário nos permitem afirmar que a maioria dos professores do curso de Letras Língua Espanhola da UERN, Mossoró, teve uma percepção positiva sobre sua atuação no ERE, visto que cumpriram com os conteúdos do semestre dentro do prazo planejado, utilizando procedimentos diversificados associados a ferramentas educativas próprias do contexto digital, como *Google Meet*, *Google Docs*, *Google Classroom*, *Google Forms*, *WhatsApp*; também apontaram como maior dificuldade, no ERE, a pouca interação entre professor e aluno, a instabilidade da *internet*, a falta de um espaço apropriado para estudo, falta de experiências com recursos digitais etc.

Sobre a percepção dos discentes referente às aulas remotas durante o semestre de 2020.1, observamos que a maioria considerou que houve uma relação entre os conteúdos síncronos e assíncronos e que foi suficiente o tempo destinado para trabalhar os conteúdos nas aulas síncronas; no entanto, muitos consideraram insuficiente o tempo dado para a realização das atividades assíncronas. Sobre o grau de satisfação do discente com o ensino remoto, a maioria demonstrou insatisfação, contudo, a maioria considerou seu aprendizado entre regular, bom e ótimo, contra uma menor parcela que definiu como ruim ou muito ruim.

## SUMÁRIO

Com relação às dificuldades encontradas no ensino remoto, a maioria respondeu que a quantidade de atividades assíncronas cobradas foi a sua maior dificuldade, mas também citaram o acesso à *internet*, dificuldades com as tecnologias e a falta de um local apropriado em casa para estudar; o que nos permite pensar que o alto grau de insatisfação de parte dos respondentes com o ensino remoto não seja, exatamente, pelo não aprendizado, mas por outros fatores como dificuldade de conexão, pouco domínio das ferramentas digitais, posse de aparelhos de conexão etc.

Percebemos que o ensino remoto trouxe uma maior interação entre ensino e tecnologias; neste sentido, essa modalidade trouxe consigo a necessidade de outras formas de ensinar e de aprender e que, para seu bom desenvolvimento, é necessário conhecer e ter acesso adequado às tecnologias e sempre avaliar seus resultados para melhorar o processo. Nesta direção, esperamos que os dados aqui encontrados forneçam subsídios para o constante aprimoramento dos profissionais em formação e para a solidificação do ensino de espanhol no Rio Grande do Norte e em todo território nacional.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. **Dispõe sobre o ensino da língua espanhola**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 ago. 2005. Disponível em: <[http:// bit.ly/2w7rLPz](http://bit.ly/2w7rLPz)> Acesso em: 5 jun. 2021
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP n. 5**, de 28 de abril de 2020. Brasília, DF: MEC/CNE, 2020. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192)> . Acesso em: 7 maio 2021.
- MOMO, Fernanda da Silva; BEHR, Ariel. **Gestão da educação a distância (EaD)**: uma significação a partir das práticas de gestão na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). In: EmRede. 2015. Disponível em: <<file:///C:/Users/linha/AppData/Local/Temp/52-Texto%20do%20artigo-376-1-10-20160515.pdf>> . Acesso em: 19 maio 2021.

## SUMÁRIO

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**: uma visão integrada. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

SILVA, Joelma; GOULART, Ilsa do Carmo Vieira; CABRAL Giovanna Rodrigues. **Ensino remoto na educação superior**: impactos na formação inicial docente. RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 407-423, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14238> >. Acesso em: 7 mar. 2021.

UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. **Portaria Nº 346/2020**, de 15 de março de 2020. Mossoró, 2020. Disponível em: <[http://portal.uern.br/jouern/wp-content/uploads/sites/18/2020/03/UERN\\_Jornal-Oficial-029-B-ALTERADO.pdf](http://portal.uern.br/jouern/wp-content/uploads/sites/18/2020/03/UERN_Jornal-Oficial-029-B-ALTERADO.pdf)>. Acesso em: 7 abr. 2021.

UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. **Resolução Nº 28/2020**, de 13 de agosto de 2020. Mossoró, 2020. Disponível em: <[http://www.uern.br/controladepaginas/documentos-legislacao-consepe/arquivos/5105resolucao\\_n0\\_2020\\_028\\_\\_consepe\\_\\_determina\\_inicio\\_ano\\_letivo\\_2020\\_da\\_uern\\_e\\_altera\\_as\\_atividades\\_academicas\\_referente\\_ao\\_semestre\\_letivo\\_2020\\_1.pdf](http://www.uern.br/controladepaginas/documentos-legislacao-consepe/arquivos/5105resolucao_n0_2020_028__consepe__determina_inicio_ano_letivo_2020_da_uern_e_altera_as_atividades_academicas_referente_ao_semestre_letivo_2020_1.pdf)>. Acesso em: 7 abr. 2021.

UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. **Resolução Nº 070/2021**, de 28 de outubro de 2020. Mossoró, 2020. Disponível em: <[http://www.uern.br/controladepaginas/documentos-legislacao-consepe/arquivos/5105resolucao\\_n0\\_2020\\_070\\_\\_consepe\\_\\_altera\\_as\\_datas\\_das\\_atividades\\_academicas\\_referentes\\_ao\\_semestre\\_letivo\\_2020\\_2\\_aprovadas\\_pela\\_resolucao\\_n0\\_2020\\_01\\_\\_consepe.pdf](http://www.uern.br/controladepaginas/documentos-legislacao-consepe/arquivos/5105resolucao_n0_2020_070__consepe__altera_as_datas_das_atividades_academicas_referentes_ao_semestre_letivo_2020_2_aprovadas_pela_resolucao_n0_2020_01__consepe.pdf) >. Acesso em: 7 mar. 2021.

## SUMÁRIO

A stylized illustration of a desert landscape. In the foreground, a large, dark brown saguaro cactus with spines stands on a small patch of ground with a small flower. The background is a textured, light brown color. In the upper left, a stylized sun with rays is visible. To the right of the sun, a small bird is flying. A bare tree branch is on the left side.

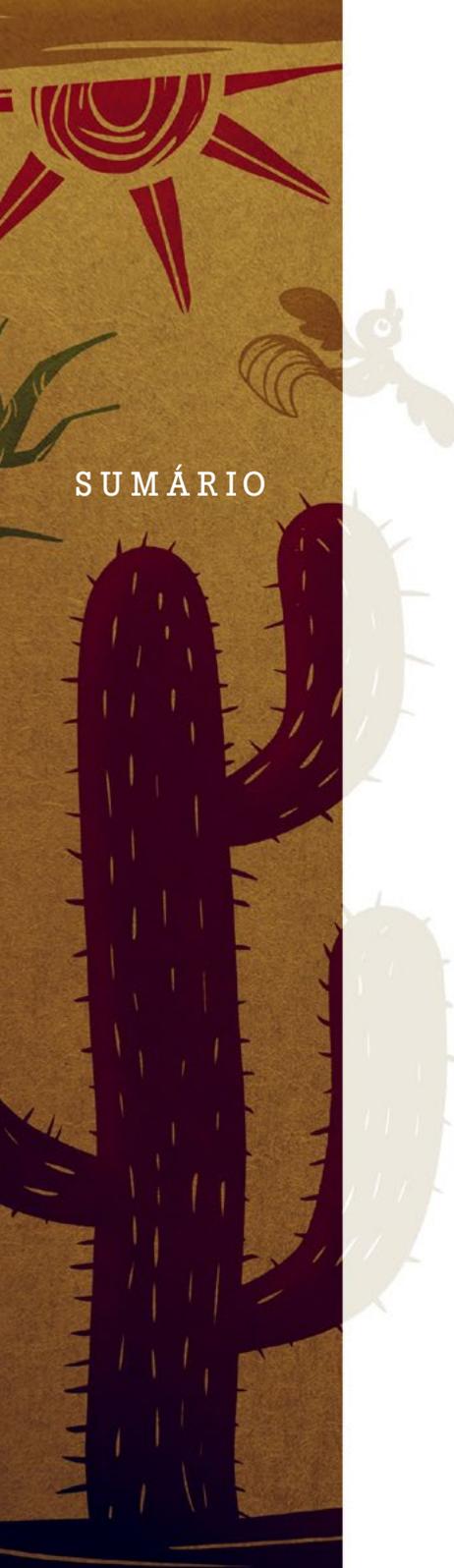
# 5

Samuel Anderson de Oliveira Lima

Regina Simon da Silva

**DESAFIOS  
DO ENSINO  
REMOTO  
DE LITERATURAS  
HISPÂNICAS  
NA UFRN**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.95262.5](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.95262.5)



## SUMÁRIO

### RESUMO

A pandemia da Covid-19 trouxe grandes desafios para a humanidade, entre os quais a busca em tempo recorde pela vacina. Mas, além disso, outras esferas da sociedade precisaram buscar meios para se adaptar a essa nova realidade, citamos aqui o caso da educação de ensino superior. Com as aulas em formato remoto, os cursos de Letras espanhol precisaram fazer adaptações nas estratégias de ensino a fim de garantir aos alunos a continuidade de uma formação de qualidade. Neste artigo, pretendemos refletir sobre os desafios que se apresenta(ra)m aos professores de literaturas hispânicas na Universidade Federal do Rio Grande do Norte no contexto das aulas no formato remoto que foram ministradas em 2020 e em 2021, buscando evidenciar as estratégias usadas para dirimir os percalços encontrados, como também ilustrar nosso trabalho através de alguns relatos de experiência para maior compreensão e desenvolvimento do tema proposto. Para tanto, apresentamos como eixo as questões teórico-metodológicas de Leyla Perrone-Moisés (2006, 2000, 2016), Roland Barthes (2013), Todorov (2020), entre outros.

**Palavras-chave:** Literatura; Ensino remoto; Desafios; Literaturas hispânicas.

“Sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano”.

(TODOROV, 2020)

## INTRODUÇÃO

O ano de 2020 trouxe grandes desafios para a humanidade em virtude do assolamento da pandemia do coronavírus. Nós que permanecemos vivos nos deparamos com uma situação atípica, não vivenciada por nossa geração. Ocorria algo com o mundo que só era visto nos livros de História ou em filmes escatológicos. O mundo parou. Foram cenas de muita angústia, nas quais estavam registradas as lutas dos profissionais de saúde para tentar salvar as muitas vítimas que chegavam aos hospitais. Até então, era uma doença para a qual não havia cura e da qual não se sabia a origem. Enquanto chegavam os enfermos, uns com sintomas mais leves, outros, pelo contrário, muito graves, ao ponto de não haver respiradores suficientes para todos, os pesquisadores lutavam para produzir uma vacina. O que se viu, não só no Brasil mas no mundo todo, foram cenas de uma guerra. Tudo isso afetou sobremaneira toda a população mundial: escolas foram fechadas, indústrias paralisadas, empregos afetados, famílias precisaram se esconder por trás de suas janelas, enfim, as ruas ficaram literalmente vazias.

Depois dessa turbulência na rotina da população, começou-se a criar meios de retomar algumas atividades, entre as quais as aulas. Muitos países começaram a implantar o ensino remoto e para isso era preciso uma adaptação. No Brasil, não foi diferente e, talvez, tenha sido mais desafiador, pois não tínhamos o costume de trabalhar com o ensino remoto – na esfera privada ou pública –, que é bem diferente do ensino a distância. Então, tivemos que aprender a nos adaptar.

## SUMÁRIO

Além da questão didático-pedagógica, vieram as questões logísticas, pois a maioria dos alunos não tinha internet de qualidade, ou não tinha computador, ou não tinha um ambiente adequado para assistir às aulas, ou todos esses eventos ocorriam concomitantemente. Já os professores até poderiam reunir condições para as exigências do ensino remoto, mas os alunos também precisariam ter condições mínimas para assistir às aulas. Inclusive, nessa adaptação, os próprios docentes tivemos de ir em busca dessas condições: comprar computador novo para trabalhar em casa, contratar melhores serviços de internet, criar um espaço mais adequado para ministrar as aulas, etc. Diante desse cenário, se pode imaginar o grande desafio que foi enfrentar essa nova modalidade de ensino.

Na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), houve dois semestres suplementares que foram tidos como experimento para se adequar ao novo formato. Depois disso, os semestres voltaram ao seu funcionamento quase normal, pois os dias letivos foram encurtados devido ao atraso. No caso do ensino das literaturas hispânicas, especificamente, as literaturas espanhola e hispano-americana, acreditamos que os desafios foram muito maiores, razão pela qual vamos refletir aqui neste texto sobre as seguintes questões: como motivar nossos alunos a ler os textos literários dessas disciplinas? Como adequar os conteúdos propostos nas respectivas ementas?

## DESAFIOS E CONQUISTAS

Acreditamos que o primeiro desafio para o ensino de literatura, seja presencial ou remoto, é compreender sua importância para a sociedade. Há muitos pensadores que discutem essa importância justamente porque em um determinado momento da história, a literatura começou a ser desvalorizada pelas sociedades. Percebe-se um certo

## SUMÁRIO

distanciamento – quase uma rejeição – do ensino de literatura nas escolas: em um primeiro momento, a literatura era tida como caixa de exemplos que seriam suporte para o ensino de gramática. Se observarmos os manuais de ensino de línguas, seja de língua materna ou de língua estrangeira, veremos que os exemplos dados para a apreensão dos conteúdos gramaticais vinham de textos literários. Nisso, há dois problemas, entre tantos: o uso de textos fora do contexto de enunciação e a desvalorização dos aspectos concernentes à interpretação literária.

Num segundo momento, a literatura começou a desaparecer dos currículos escolares e, portanto, dos livros didáticos. Isso fica mais evidente pelo investimento e valorização das tecnologias em detrimento da leitura, como assevera Leyla Perrone-Moisés (2016, p. 23):

uma das causas mais aventadas é o impacto das mutações tecnológicas, em especial a informatização, que, se por um lado beneficia a produção e o comércio dos livros, por outro privilegia a leitura rápida em detrimento da leitura lenta e reflexiva, a quantidade em detrimento da qualidade.

Noutro texto, a pensadora esclarece que a ameaça do “fim” da literatura vem de seus próprios fundamentos: “no momento atual a literatura está sendo questionada em sua produção e em sua recepção, encontrando-se ameaçada em seus próprios fundamentos” (PERRONE-MOISÉS, 2000, p. 345).

Desde então, nós professores de literatura temos travado uma luta diuturna para resgatar a valorização da leitura na sociedade; temos tentado fazer retornar o gosto pelo texto literário. É uma tarefa árdua porque nos deparamos, volta e meia, com o seguinte questionamento: para que serve a literatura? Como uma das respostas possíveis, convocamos mais uma vez Leila Perrone-Moisés (2016, p. 82): “A literatura serve para rir, para chorar, para viajar, para assombrar, para pensar, para compreender e, sobretudo, para nos encantar com o fato de que a linguagem verbal seja capaz de tudo isso e mais

## SUMÁRIO



## SUMÁRIO

um pouco.” A literatura serve para a vida, serve para viver, e não há sociedade na história do mundo que não tenha manifestações literárias, na linguagem oral ou na escrita. Antonio Candido (2004, p. 174) considera que a literatura é a “manifestação universal de todos os homens em todos os tempos”, o que significa dizer que essa ciência acompanha o homem desde sempre, fazendo parte de seu cotidiano, dando, portanto, importância às artes na vida humana. Nesse período de pandemia, no qual se buscava um escape para a situação pela qual passava o mundo, o que nos salvou foi a Arte. E ressaltamos, especialmente, que a literatura nos salvou e nos salva constantemente, uma vez que tem o poder de sobrelevar o leitor, levando-o a estados muitas vezes místicos, mas também ao realismo de sua existência.

Motivado pelo descaso com a literatura no século XXI, Antonie Compagnon – aluno de Jakobson, Barthes e Foucault –, em *Literatura para quê?* (2009, p. 20), título que remonta esse descaso, faz as seguintes perguntas: “Quais valores a literatura pode criar e transmitir ao mundo atual? Que lugar deve ser o seu no espaço público? Ela é útil para a vida? Por que defender sua presença na escola?”. São questões muito provocativas que nos possibilitam refletir sobre a urgência de empreender ações para a revalorização da literatura no ensino. Ítalo Calvino é agenciado por Compagnon trazendo uma reflexão possível para responder o que se pede: “minha confiança no futuro da literatura consiste em saber que há coisas que só a literatura com seus meios específicos nos pode dar” (CALVINO, 2019, p. 13). Acreditamos que uma das possibilidades de fazer chegar a literatura mais próxima da sociedade é dessacralizando-a. Não significa que deva ter menos qualidade, mas que seja possível transmiti-la ao público em geral – até mesmo os textos de alta erudição são próprios a tal manuseio, bastando ao professor maestria para trabalhá-los em sala de aula.

Além disso, ainda acreditamos que é preciso resgatar a primeira função da literatura – a fruição. Nisso, estaria o sentido de dessacralizá-la. Devemos pensar na máxima *docere cum delectare* (ensinar com

prazer), a partir da qual a literatura é enxergada como um elemento de instrução. Que os textos literários sejam vistos como aqueles que se pode ler “por deleite, elevación espiritual, ampliación de conocimiento, incluso por puro ocio” (ECO, 2017, p. 10). Devemos, ademais, incentivar o poder da leitura “porque a vida é mais cômoda, mais clara, mais ampla para aqueles que leem que para aqueles que não leem” (COMPAGNON, 2009, p. 29). Devemos, ainda, lutar para que o acesso à literatura seja igualitário, que todas as camadas sociais consigam usufruir do poder transformador da literatura, afinal, ela humaniza, já que reflete o ser humano (TODOROV, 2020). Porém, não pensemos que esse prazer significa ter textos mais fáceis, com uma linguagem mais acessível, tratando de temas mais corriqueiros; não se trata de um prazer romântico:

Mas se o ‘prazer de ler’ é concebido como facilitação e adesão ao gosto médio do público, e se a libertação da criatividade se dá sem prévia e concomitante consolidação de uma bagagem cultural, e sem o desenvolvimento da capacidade crítica, os resultados são ou inócuos ou lamentáveis (PERRONE-MOISÉS, 2000, p. 349)

Podemos refletir um pouco mais sobre essa questão da humanização, esse caráter peculiar da literatura. Para que isso se concretize, é necessário um encontro entre leitor e texto literário, a fim de que todas as questões aventadas pela obra, quer em prosa, quer em verso, possam chegar ao íntimo daquele que lê, provocando reflexões sobre seu ser individual, bem como sobre a coletividade. O aluno, como leitor, precisa ver sentido em ler determinado texto, principalmente se for um clássico, como por exemplo *Celestina* (2007) de Fernando de Rojas, uma obra do final da Idade Média espanhola. Muitos alunos – e até professores – questionam por que ler uma obra como essa, antiga, “ultrapassada”, com uma língua arcaica. E quando o professor “impõe” essa leitura, há uma crítica em relação a não ouvirmos o estudante, pois se acredita que só devemos trabalhar com obras escolhidas pelos alunos. Porém, ouvir o aluno não é permitir que ele dite as regras do jogo; entendemos que o processo de ensino-aprendizagem exige um compartilhamento entre esses dois atores

## SUMÁRIO

– aluno e professor; por um lado, o professor, como agente formador, planeja e conduz o processo de ensino-aprendizagem; por outro, o aluno, com seu repertório, vai contribuindo para a consecução desse processo. Como declara Leila Perrone-Moisés (2006, p. 23):

Ouvir o aluno não significa oferecer ao aluno exatamente o que esse deseja, o que lhe dá prazer imediato, o que confirma suas opiniões e gostos individuais. Ouvir o aluno significa compreender o patamar de conhecimento em que ele se encontra, o repertório de que ele dispõe, não para “respeitar” e confirmar sua “individualidade” irreduzível, mas para, a partir desses dados, estimulá-lo a ascender a um patamar superior, mais amplo, mais informado.

Até agora vimos discutindo sobre os desafios mais gerais sobre o ensino de literatura que, inclusive, sempre está na berlinda das críticas sobre quais vantagens de ensinar literatura, sobre o que traz de benefícios para o alunado. Leila Perrone-Moisés (2006, p. 27-28) nos ajuda a responder:

1) porque ensinar literatura é ensinar a ler, e sem leitura não há cultura; 2) porque os textos literários são aqueles em que a linguagem atinge seu mais alto grau de precisão e sua maior potência de significação; 3) porque a significação, no texto literário, não se reduz ao significado (como acontece nos textos científicos, jornalísticos, técnicos), mas opera a interação de níveis semânticos e resulta numa possibilidade teoricamente infinita de interpretações; 4) porque a literatura é um instrumento de conhecimento e de autoconhecimento; 5) porque a ficção, ao mesmo tempo que ilumina a realidade, mostra que outros mundos, outras histórias e outras realidades são possíveis, libertando o leitor de seu contexto estreito e desenvolvendo nele a capacidade de imaginar, que é um motor das transformações históricas; 6) porque a poesia capta níveis de percepção, de fruição e de expressão da realidade que outros tipos de texto não alcançam.

É muito interessante que, nessas seis respostas, vemos construída a imagem da literatura em seu mais alto grau. São argumentos que, seguramente, contribuem para que nós docentes reflitamos sobre a relevância do nosso papel como formadores, afinal, o fim de nossa prática

## SUMÁRIO

no curso de Letras espanhol é formar professores de língua e literatura espanhola. E como docentes das cadeiras de literaturas hispânicas, é mister que tenhamos claro o papel da literatura nas aulas de E/LE<sup>5</sup>.

Considerando a especificidade do ensino de espanhol como língua estrangeira, os desafios para o ensino de literatura se tornam maiores – percebe o leitor que o grau de dificuldade vai aumentando: ensino remoto, ensino de literatura, ensino de literatura estrangeira. Se já existe uma desvalorização da literatura em seu aspecto mais geral conforme apresentamos acima, com relação às literaturas de língua espanhola ela é muito mais presente. Como motivo dessa desvalorização podemos citar também questões político-ideológicas. No Brasil, havia uma lei (11.161/2005) que tornava obrigatória a oferta de língua espanhola na educação básica, que, infelizmente, foi revogada em 2017 pela lei 13.415/2017. Com essa revogação, houve, como consequência, um esvaziamento dos cursos de Letras espanhol, tendo em vista a diminuição drástica da oferta de emprego para os profissionais dessa área. Esse é um cenário muito difícil para os cursos de Letras espanhol na atualidade, pois precisam enfrentar todas essas questões negativas. Percebamos que se é difícil motivar um aluno para estudar a língua espanhola e ser professor, imagine para estudar o texto literário. E a pandemia trouxe um elemento a mais para esse desafio, segundo as reflexões que estamos estabelecendo neste texto.

Nas nossas aulas de literatura, partimos do pressuposto de que a literatura é universal e pouco importa se está escrita em língua materna ou em língua estrangeira. Buscamos levar nosso aluno a refletir sobre o papel que ela exerce na vida social, conforme explicação no início deste texto, desde sua epígrafe. A partir disso, seguimos para refletir sobre a importância de estudar (conhecer, compreender) as literaturas do mundo hispânico. Um dos argumentos consiste em pensar sobre

5 Para maiores detalhes sobre esse tema, ver o capítulo de Lima (2021) cujo título é "A importância da literatura nas aulas de E/LE".

## SUMÁRIO

o acesso às culturas de cada país representado por essas literaturas, corroborando com Mikhail Bakhtin (2017, p. 11) quando considera que “a literatura é parte inseparável da cultura, não pode ser entendida fora do contexto pleno de toda a cultura de uma época”.

No caso específico do período com o qual trabalhamos, o desafio é ainda maior porque se trata do estudo de obras da Idade Média, Renascimento e Barroco, cujos textos apresentam um grau de dificuldade muito maior do que se fossem obras contemporâneas. Uma das grandes dificuldades apresentadas pelos alunos é a língua, ou seja, além de ser uma língua estrangeira, ainda é uma língua medieval, por exemplo, no caso de *Poema del Cid* (2004), *Celestina* (2007), *Libro de Buen Amor* (2016), entre outros. Essa também é uma das razões pelas quais se critica o ensino de obras antigas, porque não dizer clássicas, pertencentes ao cânone. É bastante pertinente convocar Ítalo Calvino (2007, p. 11) mais uma vez para contra-argumentar em favor da leitura dos clássicos, quando em uma de suas propostas ele confirma: “um clássico é um livro que nunca termina de dizer aquilo que tinha para dizer”, ou seja, na leitura de *Conde Lucanor* (2015) ou *El libro de los libros de Chilam Balam* (2000), escritos há muitos séculos, podemos enxergar coisas novas a cada leitura, isto é, eles nos podem dizer algo individualmente, algo que toque particularmente cada leitor.

Nessa mesma linha de raciocínio, critica-se o ensino de literaturas do passado porque elas pouco teriam para nos dizer – vimos que Ítalo Calvino contesta esse posicionamento – pois estão bem distantes do contexto em que estão inseridos nossos alunos. Perguntam esses críticos: por que ler/estudar uma obra escrita no século XIII, como *Los milagros de Nuestra Señora* (2016), se não estamos inseridos no contexto da peregrinação a Santiago de Compostela nem fazemos parte das ordens católicas? Por que não estudar apenas obras que façam parte do contexto da geração dos alunos? Por que não ofertar apenas os textos de que os alunos gostam?

## SUMÁRIO

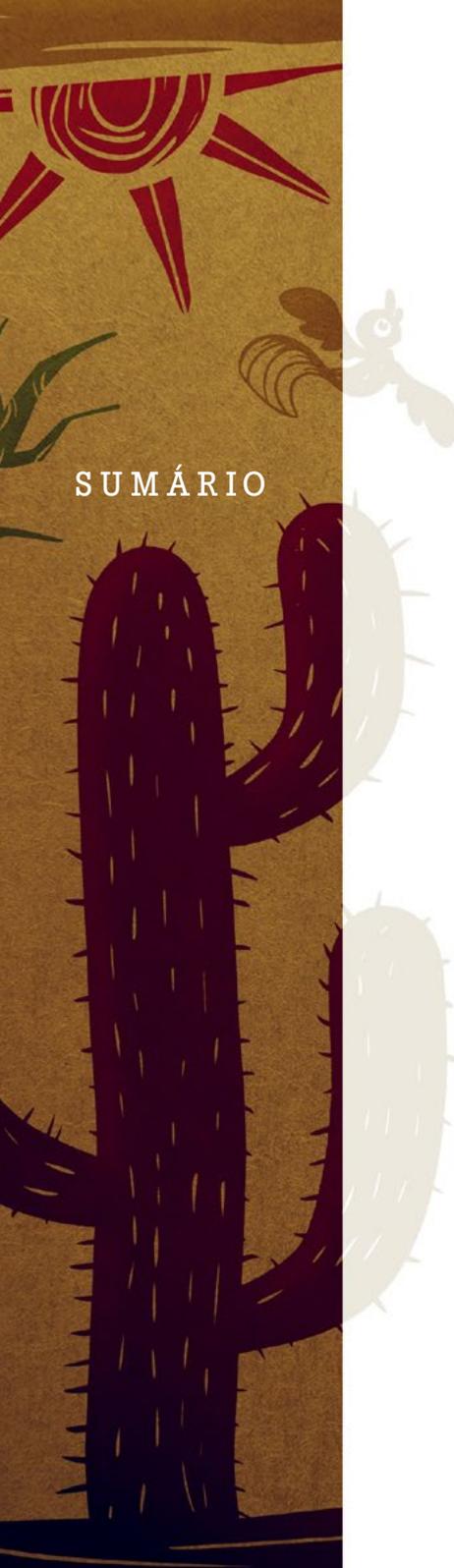


## SUMÁRIO

Para responde-los, é necessário, antes de tudo, compreender o papel primordial da literatura para a sociedade e no caso do ensino de obras antigas, argumentamos que não haveria literatura contemporânea sem a do passado. Esse passado formou o presente, isto é, os autores contemporâneos foram formados lendo seus precursores, que leram conseqüentemente os anteriores a eles e assim sucessivamente. Além disso, o país que se está estudando foi formado culturalmente pelo passado. Nesse sentido, ler uma obra antiga faz-nos conhecer a cultura que formou aquele povo, faz-nos enxergar suas raízes, leva-nos a fazer pontos entre àquela e a nossa cultura, nossa época, justamente porque o texto literário enquanto objeto de arte nos dá testemunho de uma época, nos revela uma cultura (JOUVE, 2012). Leila Perrone-Moisés afirma que nós professores somos responsáveis por dar aos alunos acesso à cultura. E para nós, professores de literaturas hispânicas, essa responsabilidade aumenta porque precisamos dirimir todas as dificuldades encontradas na leitura das obras em nossas disciplinas e dar destaque também às questões culturais; esse é um dos caminhos, afinal “aquilo de que os jovens precisam é de cultura, a qual é sempre conhecimento de uma tradição, condição mínima até mesmo para a contestar e renovar” (2000, p. 350).

Os desafios se acirraram com o ensino remoto, as universidades fecharam e com isso o acesso aos livros ficou mais difícil. Embora seja possível consegui-los digitalmente, há alunos que não têm computador ou telefone, para os quais o livro impresso seria essencial. Como então motivar nossos alunos a ler as obras que disponibilizamos para eles? É possível atender ao ementário das disciplinas nesse formato remoto? Como estimular a leitura de um texto medieval na tela pequena de um celular?

Na disciplina de Literatura espanhola I, partimos do pressuposto de que a “literatura faz girar os saberes” (BARTHES, 2013, p. 19) e, portanto, o contato com o texto literário, por mínimo que seja, fará a roda dos saberes girar e trará, com certeza, muitos aprendizados



## SUMÁRIO

para os alunos. Visto dessa forma, o ensino de literatura no formato remoto também deve cumprir o papel de fomentar discussões em torno das narrativas dos povos originários, das formações poéticas de Sor Juana Inés de la Cruz, das produções teatrais de Lope de Vega, da construção das personagens quixotescas. Tudo isso tendo como norte a formação do sujeito, que é o principal objetivo da educação. E a literatura terá papel preponderante nessa empreitada. Como professores, devemos tornar a literatura atraente para os alunos, por isso, temos que ter recursos que nos auxiliem a promover aulas interativas, e como a literatura está aliada a outras ciências, podemos fazer um diálogo entre literatura e cinema – há muitos filmes que contam histórias literárias –, entre literatura e música – as cantigas medievais estão disponíveis musicadas na internet –, entre literatura e pintura – muitos museus disponibilizam seus acervos para visitas virtuais.

Através dos seminários, os alunos podem expressar opiniões sobre os textos lidos. Estes devem ser fonte para a pesquisa de outras questões. As obras literárias têm temas que provocam muitas reflexões, temas que até hoje suscitam debates, como o papel da mulher na sociedade. Se tomarmos como exemplo a obra *Celestina* (2007), veremos ali o delineamento de várias personagens femininas que ilustram e descrevem a figura da mulher numa sociedade de transição entre a Idade Média e a Idade Moderna<sup>6</sup>. Nessa mesma obra, também podemos discutir o tema da morte, assim como em *Coplas a la muerte de su padre* (1993) de Jorge Manrique. Além disso, com os poetas barrocos podemos refletir sobre o caráter transitório da vida e colocar como escudo da existência a máxima *carpe diem*.

Nesses seminários, o que podemos ter como importante é a motivação dos alunos para ler a obra do outro grupo. São muitos os depoimentos de alunos que dizem querer ler tal obra porque foi motivado pela exposição feita pelos colegas. Com isso, estamos

6 Para mais informações, ver o capítulo "A representação feminina em *La Celestina*: perfis e discursos", de SILVA e CANDIDO (2018).

desconstruindo o caráter elitista que é devotado à literatura desde quando se começou a estudar essa ciência. Terry Eagleton (2019, p. viii) considera que “o que há de verdadeiramente elitista nos estudos literários é a ideia de que as obras literárias só podem ser apreciadas por aqueles que possuem um tipo específico de formação cultural”. Precisamos romper esse obstáculo na apreciação da literatura, precisamos fomentar a leitura de nossos alunos para que eles também, no ofício de professor, consigam estimular as crianças e os adolescentes a investirem seu tempo na leitura dos textos literários.

Contra essa ideia é que nós professores lutamos. Textos como os de Góngora e de Sor Juana podem ser perfeitamente acessados por nossos alunos, dado que o importante será, num primeiro momento, compreender a mensagem desses poetas, observando o contexto de produção, conhecendo sua época, seus interlocutores, para depois partir para questões mais profundas da ordem da análise poética. O aluno deve perceber, acima de tudo, quais mensagens estão contidas nos poemas desses poetas, como quando Quevedo fala de sua pátria em tom melancólico e Góngora, pelo contrário, em tom de festa. E a cada leitura/análise novas abordagens surgirão, vai depender do leitor, do seu repertório, do ambiente e da condução do professor. Argumentos que contribuem para vencermos o desafio de ensinar literatura nos cursos de formação de professores de língua espanhola.

Outro aspecto que contribui para o argumento da importância da literatura para o ensino é a liberdade que a leitura promove para o leitor. De acordo com Perrone-Moisés (2000, p. 351) “a escrita e a leitura literárias são exercícios de liberdade: liberdade no uso da linguagem, esclerosada e estereotipada no uso cotidiano, e liberdade do imaginário, oposto a uma suposta fatalidade da história”. Não existe nada mais relevante e significativo para a aprendizagem do que a liberdade que o indivíduo tem quando está de posse de uma obra literária, com a qual esse leitor é convidado a dialogar, a compartilhar, a interagir, pois “a obra literária é sempre uma leitura crítica do real, mesmo que essa crítica não

## SUMÁRIO

esteja expressa, já que a simples postulação de uma outra realidade coloca o leitor numa posição virtualmente crítica com relação àquilo que ele acreditava ser o real” (PERRONE-MOISÉS, 2000, p. 351).

## ÚLTIMAS PALAVRAS

Desafios sempre estiveram presentes na prática docente do professor de literatura e sempre soubemos trabalhar com as dificuldades que se nos apresentaram. Por isso, no contexto da pandemia da Covid-19, conseguimos alcançar os objetivos que cada uma das disciplinas ministradas trazia, conseguimos levar nossos alunos a refletir sobre a função educativa da literatura, segundo apregoa Umberto Eco (2017) e, sobretudo, conseguimos fomentar o prazer pela leitura, algo tão escasso no nosso tempo.

Insistimos que para obter êxito nessa prática, o professor de literaturas hispânicas deve ter como discurso a compreensão de que a literatura é nosso objeto de ensino e, como profissionais, nosso objeto de trabalho. É preciso termos isso bem nítido para que nossos alunos confiem nesse objeto e o enxerguem de forma positiva, de forma a motivá-los a não desistir nem do curso nem da carreira: “se o próprio professor não confia mais no objeto de seu ensino, e não faz deste um projeto de vida, é melhor que escolha uma profissão mais atual, menos exigente e mais rentável” (PERRONE-MOISÉS, 2000, p. 351).

Mesmo que a linguagem seja difícil, que não consigamos compreender as palavras do texto, que o contexto seja de uma realidade muito distante da nossa, o texto literário nos dará meios para adentrarmos no seu universo que, às vezes, pode parecer hermético, mas possível de abrir. Precisamos ter em mente que o texto literário nos dá liberdade para interpretar, a depender, entretanto, de uma série de mecanismos que precisam ser acionados nessa tarefa. De acordo com Eco (2017, p. 13):

## SUMÁRIO

Las obras literarias nos invitan a la libertad de la interpretación, porque nos proponen un discurso con muchos niveles de lectura y nos ponen ante las ambigüedades del lenguaje y de la vida. Pero, para poder jugar a ese juego, por el cual cada generación lee las obras literarias de manera distinta, hay que estar movidos por un profundo respeto hacia lo que, en otras obras, he denominado la intención del texto.

Que os professores de literaturas hispânicas das universidades possamos ter essa fala de Eco como uma bússola no processo de ensino-aprendizagem a fim de que a tarefa de estimular os alunos na leitura seja mais suave e mais profícua.

A literatura nunca terá seu fim concretado, pois ela é essencial para a existência humana. Mesmo que todas as outras disciplinas tivessem um fim, uma delas – a literatura – deveria ser salva porque nela estão contidas todas as outras, “é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário” (BARTHES, 2013, p. 18-19).

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017.
- BARTHES, Roland. **Aula**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. 1. ed. 16. reimp. São Paulo: Cultrix, 2013.
- BERCEO, Gonzalo de. **Milagros de Nuestra Señora**. Ed. Vicente Beltrán. Barcelona: Penguin Clásicos, 2016.
- CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. Trad. Nilson Moulin. 1. ed. 8. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. Trad. Ivo Barroso. 3. ed. 13. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.

## SUMÁRIO

COMPAGNON, Antonie. **Literatura para quê?** Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura:** uma introdução. Trad. Waltensir Dutra. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

ECO, Umberto. **Sobre literatura.** Trad. Helena Lozano Miralles. Buenos Aires: Sudamericana, 2017.

ECO, Umberto. **El libro de los libros de Chilam Balam.** 2. ed. 21. reimp. México: Fondo de Cultura Económica, 2000.

HITA, Archipreste de. **Libro de Buen Amor.** Ed. G. B. Gybbon-Monnypeny. Barcelona: Castalia, 2016.

JOUBE, Vicent. **Por que estudar literatura?** Trad. Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

LIMA, Samuel Anderson de Oliveira. A importância da literatura nas aulas de E/LE. In: FLORENTINO, Nádia Nelziza Lovera de et al (Orgs.). **Charlas sin fronteras:** reflexões sobre língua, literatura e tradução. Porto Velho: EDUFRO, 2021. p. 67-83.

MANRIQUE, Jorge. **Coplas a la muerte de su padre.** Ed. bilingue. Introdução, tradução e notas de Rubem Amaral Jr. Montevideo: Oltaver S.A. Buenos Libros Activos; Brasília: Consejería de educación de la Embajada de España en Brasil, 1993.

MANUEL, Don Juan. **El Conde Lucanor.** Ed. José Manuel Fradejas Ruedas. Barcelona: Penguin Clásicos, 2015.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Inútil poesia e outros ensaios breves.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Literatura para todos.** Literatura e sociedade, São Paulo, n. 9, p. 17-29, 2006.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Mutações da literatura no século XXI.** São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

**Poema del Cid.** 1. ed. 29. reimp. Buenos Aires: Losada, 2004.

ROJAS, Fernando de. **Celestina.** 43. ed. Ed. Pedro M. Piñero. Madrid: 2007.

SILVA, Regina Simon da; CANDIDO, Maria Nilza Carlos de Oliveira. A representação feminina em La Celestina: perfis e discursos. In: LIMA, Samuel Anderson de Oliveira Lima; SILVA, Regina Simon da. **Literatura hispânica em pauta.** Natal: EDUFRN, 2018. p. 52-65.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** Trad. Caio Meira. 10. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2020.

## SUMÁRIO



# 6

Ivoneide Aires Alves do Rego

Edilene Rodrigues Barbosa

## **O PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL:**

um estudo diacrônico  
no município de Pau dos Ferros



## SUMÁRIO

### RESUMO

Este trabalho<sup>7</sup> tem por objetivo apresentar um estudo exploratório de perspectiva diacrônica acerca do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto de Espanhol no município de Pau dos Ferros. Através de uma análise descritiva o estudo mostra uma análise qualitativa respectivamente a atuação do programa e o perfil dos profissionais envolvidos, e quantitativa no que concerne ao número de alunos que já foram bolsistas. Os dados foram coletados junto aos alunos egressos do programa PIBID, por formulário, questionário on-line e estudo de relatórios coletados com os coordenadores de área. Os conceitos que nortearam as discussões teóricas passam por autores que tratam do processo de ensino-aprendizagem e formação de professores de espanhol como: Martínez-Cachero (2008), Sedycias (2005), Tardif (2014), Martínez (2009), Celada (2013), Paraquett (2014), dentre outros que contribuíram para a construção desse trabalho. Foi necessário ainda o conhecimento das Leis, Decretos e Portarias que permitiram a abertura do Programa PIBID e as normatizações de funcionamento. Os resultados mostram um panorama do Programa PIBID Subprojeto Espanhol em parceria com o CAPF/UERN e atuação em duas escolas públicas no município de Pau dos Ferros, RN no período de 2012 a 2019.

**Palavras-chave:** Docência; Língua Espanhola; Formação de Professores.

7 As ideias primeiras desse trabalho foram concebidas no II Encontro Potiguar de Professores de Espanhol, em Pau dos Ferros, RN.

## INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Espanhola no Brasil tem passado por diferentes fases, desde o reconhecimento com a promulgação da Lei 11.161 de agosto de 2005 (BRASIL, 2005), que supôs um ponto de partida para toda uma série de iniciativas de conteúdo educativo, cultural, político e econômico (MARTÍNEZ-CACHERO, 2008, p. 09), ao retorno de problemas estruturais com a revogação da referida “lei do espanhol”, por meio da Lei 13.415 de 2017 (BRASIL, 2017), pelo presidente em exercício naquele ano Michel Temer. No entanto, apesar da revogação da Lei, possivelmente devido sua relevância no Mercosul à globalização desse idioma – afinal, segundo Sedycias (2005, p.38), há um número maior de falantes nativos de espanhol (cerca de 322 milhões) que o inglês –, o ensino de língua espanhola permanece nas escolas e o amplo desenvolvimento educacional em torno do ensino de espanhol perdura de Norte a Sul do país, a começar pela abertura de cursos de formação de nível superior para professores de espanhol, além dos programas de governo voltados para o incentivo à formação de professores nas diversas áreas do ensino, inclusive a de língua espanhola.

Dentre esses programas, encontra-se o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), lançado em 2009 com o objetivo de valorizar e fomentar a formação de professores em nível superior no Brasil, com incentivos e bolsas desde os primeiros anos de formação ainda na faculdade. Além disso, o programa também visa aproximar a escola e a universidade, como salienta o Ministério da Educação.

A intenção do programa é unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional, de 4,4. Entre as propostas do Pibid está o incentivo à carreira do magistério nas áreas da educação básica com maior carência de professores com formação específica. (ME, s/d).

## SUMÁRIO

Pensando sobre os impactos do Programa PIBID na formação dos alunos bolsistas ao longo dos dez anos de funcionamento, mais especificamente refletindo acerca da atuação do PIBID – Subprojeto Espanhol no município de Pau dos Ferros, nos detemos a fazer uma pesquisa exploratória com os alunos bolsistas egressos do programa, resultando em um estudo diacrônico, revelando um pouco do perfil desses ex-alunos. Os resultados são pertinentes e mostram o caminho traçado por aqueles alunos bolsistas que atuaram no Programa e se formaram em Língua Espanhola no município de Pau dos Ferros, RN.

## FORMAÇÃO DOCENTE EM LÍNGUA ESPANHOLA – A RELEVÂNCIA DO PIBID

O processo de formação docente é uma questão constantemente discutida na atualidade, principalmente no que se refere aos desafios e obstáculos a serem transpostos a fim de tornar a própria formação mais significativa. Um dos grandes desafios encontrados pelo futuro professor é estabelecer a relação entre a teoria e a prática docente.

Nesse contexto, o Programa PIBID é uma proposta do governo federal para proporcionar melhoria na formação de professores no Brasil. Esse programa envolve ações que estimulam a docência por meio de atividades a serem desenvolvidas nas escolas públicas da educação básica por alunos das licenciaturas na supervisão dos professores dessas instituições e os docentes das universidades. O programa, nesse caso, aproxima o aluno em formação do universo real de atuação profissional que é a sala de aula, de forma a integrar os saberes necessários à educação, ou seja, “os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (TARDIF, 2014, p. 255).

### SUMÁRIO

O PIBID possibilita ao aluno bolsista vivenciar experiências concretas de trabalho nas escolas onde o estágio supervisionado como atividade acadêmica obrigatória nos cursos de licenciatura, não consegue abranger. É através dessa ponte que o programa estabelece entre a universidade e a escola, que o aluno consegue pôr em prática os conhecimentos teóricos que adquiriu. Refletindo assim, sobre sua prática docente, o uso de novas metodologias e, principalmente, como ser um profissional melhor. Como bem expõem Braz e Ruiz (2013, p. 13) acerca da finalidade do PIBID:

Os esforços deste órgão estão voltados para incentivar a formação de professores para a Educação Básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública; valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial dos professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de Educação Superior; inserir os licenciados no cotidiano das escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre Educação Superior e Educação Básica; proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, [...].

Nesses termos, o objetivo do PIBID é proporcionar qualidade na aprendizagem tanto dos alunos em formação universitária, quanto melhorar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas, com isso, os alunos da graduação junto com os professores da escola básica unem-se em busca de uma melhor aprendizagem, para que o aluno se aproxime e seja envolvido pelo que está sendo ensinado na sala de aula, que as aulas sejam dinâmicas e motivadoras, que o aluno tenha interesse e curiosidade de aprender.

O programa ainda contribui para a articulação entre teoria e prática, indispensáveis para a formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. Braz e Ruiz (2013, p. 16) advogam ainda que: “a melhoria na qualidade da formação inicial

## SUMÁRIO

do professor está estreitamente vinculada às mudanças nas práticas formativas". Com essas mudanças nos cursos de formação, o bolsista ao ser inserido no espaço escolar prontamente, receberá uma preparação teórica podendo vir a contribuir no planejamento das atividades que serão elaboradas e trabalhadas na sala de aula.

Não é apenas no fazer docente que o PIBID contribui para a qualidade da formação do aluno bolsista, mas estes também são incentivados a participar de eventos, seminários, simpósios, congressos, elaborar e apresentar relato de experiências vivenciadas no programa, bem como escrever artigos, resumos e resenhas, tudo isso, somado às atividades normais da academia, tem um impacto significativo no aprimoramento intelectual e cultural do professor em formação. Ao terminar a graduação, muitos jovens podem fazer carreira acadêmica ingressando nos cursos de pós-graduação, têm a chance de ingressar formalmente no mercado de trabalho.

Todavia, indivíduos envolvidos no Programa PIBID não participam do programa aleatoriamente, antes é preciso acompanhar uma série de procedimentos e passos, que começa na submissão e aprovação do Projeto PIBID pelas instituições de nível superior e culmina na seleção e convocação dos pibidianos, que passam a receber uma bolsa de incentivo e apoio à formação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e termina após 18 meses de execução dos projetos nas escolas públicas.

Assim, as Instituições de Ensino Superior interessadas em participar do PIBID devem apresentar à Capes seus projetos de iniciação à docência conforme os editais de seleção publicados. Os núcleos se agrupam por Subprojetos definidos segundo o componente curricular da educação básica para os quais são formados os discentes. Podem se candidatar Instituições de Ensino Superior (IES) públicas ou privadas com ou sem fins lucrativos que ofereçam cursos de licenciatura e que atendam aos requisitos dos editais de seleção. As instituições

## SUMÁRIO

selecionadas pela Capes recebem cotas de bolsas. Os bolsistas do PIBID são escolhidos por meio de seleções promovidas por cada IES e as escolas são escolhidas pelas redes de ensino.

O PIBID esteve presente em vários municípios de Norte a Sul do país. Na cidade de Pau dos Ferros, RN ele esteve presente desde 2012, vinculado ao Campus Avançado de Pau dos Ferros (CAPF), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) inicialmente, atuando em duas escolas públicas de nível médio e, mais tarde, com a chegada dos institutos federais, ampliou-se para três escolas.

O PIBID já passou pelo que chamamos de 4ª fase de funcionamento. A 1ª fase que foi de 2012 a 2016 com duração de 04 anos, a 2ª fase de 2016 a 2018 com prorrogação do Programa por mais 02 anos, a 3ª fase foi quando ocorreu a suspensão do Programa, na ocasião, foram feitos diversos movimentos nas redes sociais com a #ficapibid, ainda assim houve cortes no financiamento do Programa que foi suspenso no ano de 2017, e a 4ª fase, o período mais recente com duração de 01 ano e meio, quando houve a reformulação do Programa, compreendendo os anos de 2018 até a atualidade, com 1/3 dos bolsistas a menos.

Nos anos de atuação de 2012 até 2019, já passou pelo PIBID Subprojeto de Espanhol em Pau dos Ferros 03 coordenadores de área, 03 professores supervisores na educação básica, e 38 alunos bolsistas. É justamente da realidade desses alunos egressos que tratamos na continuidade desse trabalho.

## OS BOLSISTAS EGRESSOS DO PIBID ESPANHOL: O QUE DIZEM OS DADOS

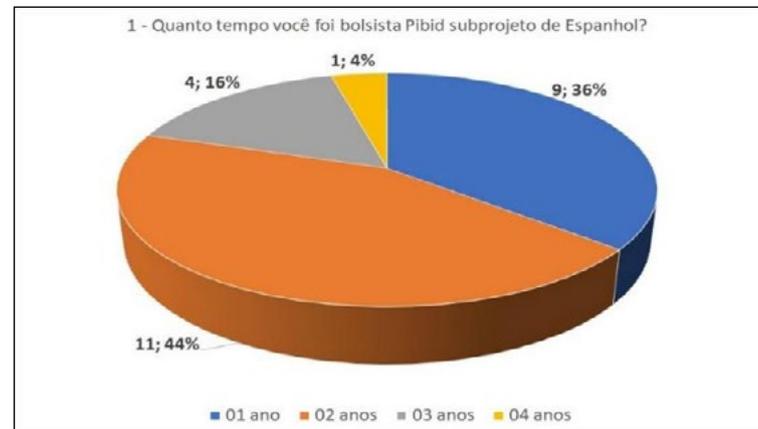
Esta pesquisa exploratória se deu com a coleta de dados junto a diferentes atores envolvidos no PIBID Subprojeto Espanhol no município de Pau dos Ferros. A coleta das informações se deu na análise

### SUMÁRIO

de relatórios do PIBID, conversas/entrevistas informais com professores que atuaram como supervisores no Programa e por fim, com a aplicação de um questionário simples a alunos egressos, por meio de Google forms e distribuição via whatsapp, e-mail e facebook dos antigos bolsistas. A escolha do questionário se deu pelo favorecimento da reflexão individual que tende a reflexão coletiva (ORTENZI, 1999). Ao todo participaram 25 alunos egressos dos 38 alunos que conseguimos identificar. Foram feitas 05 perguntas, 04 questões objetivas e 01 questão subjetiva, das quais tabulamos os dados coletados e chegamos aos seguintes dados numéricos:

Questão 01 – Quanto tempo você foi bolsista PIBID Subprojeto de Espanhol?

Gráfico 01 – Tempo no Subprojeto de Espanhol



Fonte: elaboração própria, 2019.

Podemos perceber que do total de alunos bolsistas participantes no programa PIBID, 36 % dos alunos passaram 1 (um) ano no programa, 44 % deles passaram 2 (dois) anos no programa, período que condiz, aproximadamente, a uma edição do programa. Atuaram 16 % dos alunos bolsistas por um período de 3 (três) anos, que pode

## SUMÁRIO

ser interpretado como o período de duração do programa, pois, a 1ª fase foi mais longa e um total de 4 % participaram por 4 (quatro) anos. 16 % atuaram por 3 (três) anos, que podem ser interpretados pelo período de duração do programa, pois a 1ª fase foi mais longa e, no lado oposto temos um total de 4 % que participaram por quatro (4) anos, o que totaliza todo o período formativo da graduação. Embora tal dado seja uma exceção, justifica-se pela participação do bolsista nos últimos anos do curso de Espanhol e seu início no curso de Português. Convém destacar que o enfoque do PIBID mudou. Até 2017 participavam do programa os alunos que tivessem 50 % do curso concluído, ou seja, que estivessem encaminhando-se para a conclusão do curso, logo, depois da reformulação de 2018 e com a chegada do Programa de Residência Pedagógica, o perfil dos alunos atendido pelo programa passou a ser de quem tivesse o máximo de 60 % do curso concluído, ou seja, os alunos iniciantes do curso. Os bolsistas PIBID atuaram junto aos professores supervisores nas escolas acompanhando de perto a rotina de sala de aula, aprendendo na prática o fazer docente.

Questão 02 – Qual a importância do PIBID para sua formação

Gráfico 02 – Relevância do PIBID para a formação.



Fonte: elaboração própria, 2019.

## SUMÁRIO

Relativamente a esse questionamento, os entrevistados poderiam escolher uma ou mais das seguintes alternativas: a) Diferencial no aprendizado no curso de formação, b) Experiência em sala de aula como professor, c) O aprendizado foi apenas enquanto esteve no Programa, d) Não teve influência na sua formação. O percentual recaiu principalmente em duas respostas expressivas. 56 % dos entrevistados apontaram o PIBID como relevante para a experiência em sala de aula e 44 % informaram que participar do PIBID foi um diferencial na formação profissional e no seu crescimento pessoal. Para Martínez (2009),

[...] comportamentos docentes que habitualmente o professor apresenta em cada fase ou momento da atividade docente, se baseiam em atitudes pessoais que lhe são inerentes, que foram abstraídas da sua experiência acadêmica e profissional, que independem dos contextos em que ele é ensinado, aqueles que são mostrados e que podem aumentar ou diminuir as disparidades entre ensino e aprendizagem<sup>8</sup>. (p. 10)

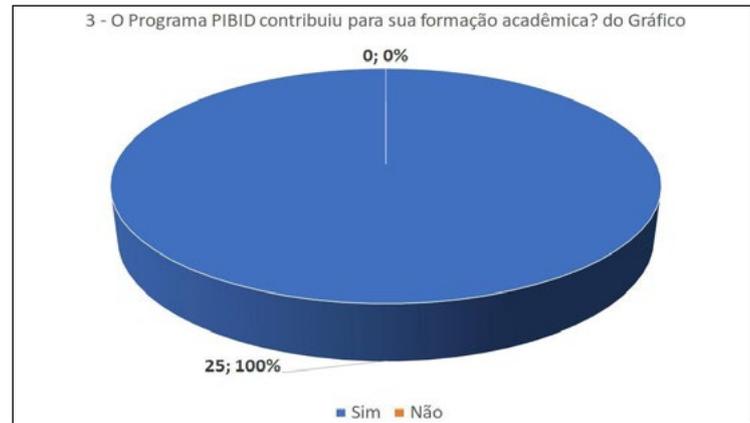
Tal dado também é corroborado pela experiência profissional dos egressos do programa, que em sua grande maioria estão atuando nas escolas públicas e particulares do município e adjacência.

8 Tradução nossa - comportamientos de enseñanza que el docente exhibe habitualmente en cada fase o momento de la actividad de enseñanza, que se fundamentan en actitudes personales que le son inherentes, que han sido abstraídos de su experiencia académica y profesional, que no dependen de los contextos en los que se muestran y que pueden aumentar o aminorar los desajustes entre la enseñanza y el aprendizaje.

## SUMÁRIO

Questão 03 – O PIBID contribuiu para a formação acadêmica?

Gráfico 03 – Contribuição do PIBID para formação acadêmica.



Fonte: elaboração própria, 2019.

Nessa questão, 100 % dos entrevistados disseram que o PIBID contribuiu para a formação acadêmica, isso revela que os alunos bolsistas, concomitantemente à formação no curso de licenciatura, também participaram das atividades extras exigidas pelo Programa, como: participação em eventos, publicação de trabalhos etc. Esse dado se complementa com a questão seguinte, pois a experiência de relatar, escrever e participar de eventos favoreceu a mudança de nível de diversos alunos. Além disso, notadamente, através da ação laboriosa no PIBID, ingressaram no mercado de trabalho profissionais de alto nível.

## SUMÁRIO

Questão 04 – Atualmente, qual o seu nível de formação acadêmica?

Gráfico 04 – Nível de formação



Fonte: elaboração própria, 2019.

Numa tentativa de aferir se os alunos bolsistas egressos deram continuidade à formação após o término da graduação, indagamos a esse respeito, e qual não foi a surpresa ao constatarmos que, dos alunos egressos na primeira turma, já tem alguns com Pós-Graduação em nível de Mestrado, representando 4 %, e outros, 20 %, possuem título de Especialização e, 76 % permanecem apenas com o título de nível superior. No entanto, o fato de que já temos alunos egressos em cursos de Pós-graduação, mostra que o aluno tem se destacado na academia e tem dado continuidade ao processo formativo.

Questão 05 – Acaso não esteja exercendo a profissão, aponte as possíveis causas.

Recebemos os seguintes comentários dos entrevistados:

1. Poucas vagas de emprego na área que sou formado/a;
2. Falta de oportunidade na região;
3. A falta de oportunidade no mercado;

## SUMÁRIO

4. Porque é uma área que, infelizmente, não oferece muitas oportunidades.

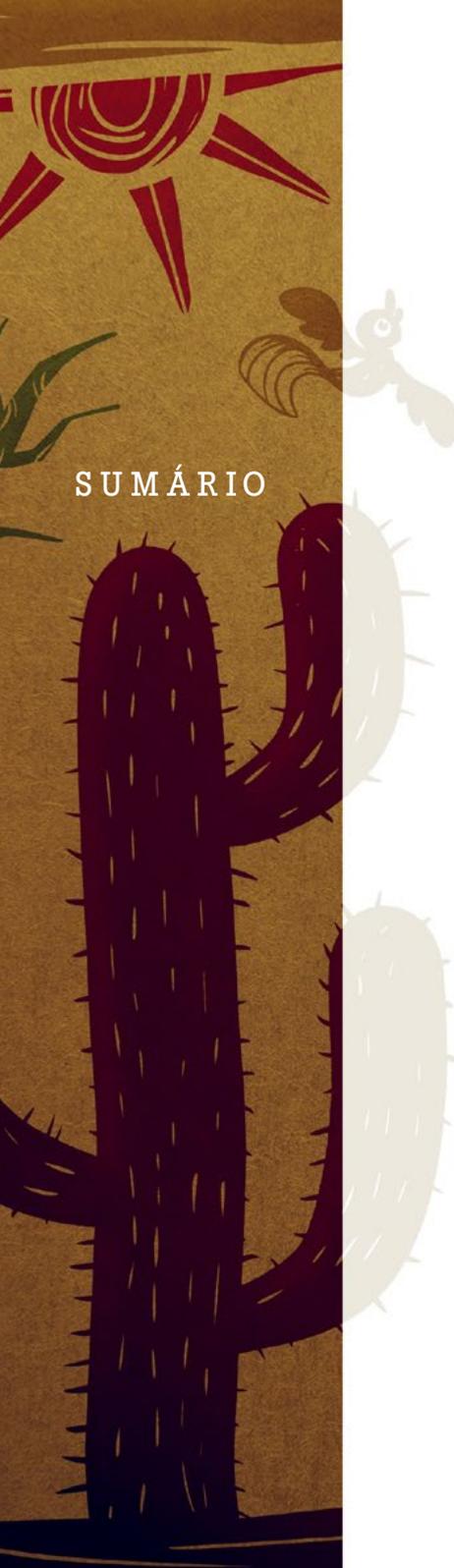
Embora o quantitativo seja pequeno (por volta de 1 %), vê-se, na resposta dos egressos, um reflexo da Lei 13.415, que desobrigou o do ensino de Espanhol nas escolas. Assim, o Espanhol que seguia a passos largos “a um giro de perspectiva, privilegiando uma língua de comunicação que está em toda parte” (CELADA, 2002, p. 85), se estagnou, e “apesar dos avanços ocorridos ao longo do século passado, o espanhol não conseguiu o mesmo status que o inglês” (PARAQUETT, 2014, p. 127).

Contudo, como já dito anteriormente, embora fragilizado, o Espanhol permanece na grade curricular das escolas do RN, mas perderam-se as vagas, sobretudo, nas escolas particulares. E um ponto a lamentar é a sombra da desmotivação que acompanha alguns dos alunos do curso ao não divisar um futuro na profissão. Por isso a importância do PIBID, pois permite que o profissional possa divisar os vários campos que sua formação pode proporcionar-lhe.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notório o impacto do PIBID no processo formativo de professores durante a graduação. Em razão de uma carga horária insuficiente, as disciplinas de estágio nem sempre dão conta de preparar efetivamente o futuro professor para a realidade da sala de aula e a vivência no contexto escolar, por outro lado, programas formativos como o PIBID tem se mostrado eficiente no desenvolvimento do professor em formação. Aliado à formação universitária, o PIBID tem proporcionado aos alunos em formação uma ampla vivência no contexto escolar, um aprimoramento nas habilidades didático-pedagógicas e um conhecimento prático do trabalho docente.

## SUMÁRIO



## SUMÁRIO

Apesar das dificuldades pelas quais passou o PIBID, mais ainda o Subprojeto de Espanhol, como cortes no financiamento, redução de bolsas, a revogação da Lei do Espanhol, o PIBID continua mostrando efeitos positivos na formação de futuros docentes. O Subprojeto de Espanhol que tem sido desenvolvido no município de Pau dos Ferros, campo de estudo exploratório dessa pesquisa, mostrou-se promissor no preparo de futuros docentes na área de Língua Espanhola. De um total de 38 sujeitos participantes, alunos egressos do programa, um percentual significativo de 24 % ampliou a carreira acadêmica, avançando em cursos de Pós-Graduação, e outros já atuam no mercado de trabalho como professores de espanhol.

Oportunamente, os dados analisados revelaram que a realização de atividades diversas dentro do contexto escolar, proporcionadas pelo PIBID, são vivências que favorecem e contribuem para a construção e formação docente. Atribuindo-lhe ao futuro professor, cada vez mais cedo, responsabilidade e dignidade. Enfim, são inegáveis as melhorias para a iniciação à docência que o PIBID oferece, o que é fundamental nos contextos atuais da educação em que o aprender a aprender deve fazer parte do cotidiano dos alunos, assim como dos professores, em sala de aula.

Em suma, os impactos positivos do PIBID na formação docente são reais e podem ser identificados de Norte a Sul do país. Os dez anos de PIBID Subprojeto de Espanhol no município de Pau dos Ferros são uma amostra desses resultados. No entanto, dada a conjuntura nacional de dificuldades no investimento em projetos educacionais e manutenção dos programas já existentes, o PIBID pode vir a enfrentar muitos obstáculos, resta-nos continuar registrando e divulgando esses resultados positivos, na tentativa de sensibilizar as autoridades para a necessidade de maior investimento educacional na formação docente o que resultará em mais benefícios para a Educação no país consequentemente.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 11.161 de 05 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. Brasília. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm)

BRASIL. **Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1.º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art22](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art22)

BRAZ, A. M. G.; RUIZ, C. A. L. O projeto formativo do PIBID/UERN. In: BRAZ, A. M. G.; RUIZ, C. A. L. (Orgs.). **Formação docente no PIBID/UERN**. Mossoró: UERN, 2013

CELADA, M. T. **O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira**. 2002. 277 f. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2002. Disponível em: < [http://dlm.fflch.usp.br/sites/dlm.fflch.usp.br/files/Tese\\_MaiteCelada.pdf](http://dlm.fflch.usp.br/sites/dlm.fflch.usp.br/files/Tese_MaiteCelada.pdf) >.

MARTÍNEZ, P. Estilos de enseñanza: conceptualización e investigación (en función de los estilos de aprendizaje de Alonso, Gallego e Honey). **Revista de Estilos de Aprendizaje**, 3. (1), 2009. p. 3 – 19.

MARTÍNEZ-CACHERO. A. **O ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro**. 19 ed. Brasília: Theasaurus, 2008.

Ministério da Educação. **PIBID – Apresentação**. Página Web <http://portal.mec.gov.br/pibid.s/d>.

ORTENZI, D. L. B. G. A reflexão coletivamente sustentada: os papéis dos participantes. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) **O professor de língua estrangeira em formação**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1999.

PARAQUETT, M. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. In: MOTA, K. SCHEYERL, D. **Espaços Linguísticos: resistências e expansões**. 2ª ed. Salvador: EDUFBA, 2014.

SEDYCIAS, J. **O ensino do espanhol no Brasil**. São Paulo: Parábola, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

## SUMÁRIO



# 7

Girlele Moreira da Silva

Carla Aguiar Falcão

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE E/LE NA PANDEMIA:**

experiências de alunos  
do programa de residência  
pedagógica do IFRN no ensino  
remoto emergencial



## SUMÁRIO

### RESUMO

O Brasil, assim como outros países do mundo, vive um momento complexo causado pela pandemia de Covid-19. Algumas das medidas adotadas foram o isolamento social, a suspensão das aulas presenciais e a reinvenção do formato escolar, com o surgimento do ensino remoto emergencial (ERE). Este artigo faz parte de uma pesquisa realizada através do Edital de fluxo contínuo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio grande do Norte (IFRN) nº 01/2021 - PROPI/RE/IFRN, vinculada ao “Núcleo de Pesquisa em Ensino e Linguagem” (NUPEL) e teve como objetivo investigar e descrever a prática docente dos bolsistas do Programa de Residência Pedagógica (PRP) da “Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior” (CAPES) no IFRN durante a pandemia causada pelo COVID-19. O instrumento utilizado foi um questionário - dez questões (objetivas e subjetivas)-, e os sujeitos, nove alunos do PRP que ministraram aulas em 2021, sob nossa supervisão.” Os dados obtidos revelaram que o ensino virtual, embora desafiador, vem sendo enriquecedor para a prática docente dos alunos. Dificuldades como problemas de conexão, ferramentas para acompanhar as aulas, gerenciamento do tempo, excesso de atividades e falta de conhecimento instrumental e metodológico têm sido relatadas quando da realização de práticas remotas, não obstante, acreditamos que essas preocupações potencializadas pelo ERE podem ser um estímulo para atualizações e melhorias na formação dos futuros professores.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Espanhol Língua Estrangeira; Ensino Remoto.

## INTRODUÇÃO

A pandemia provocada pelo novo coronavírus (COVID-19), para além da questão epidemiológica, revelou-se uma questão social, uma vez que seus efeitos se fizeram sentir em todas as áreas da vida social e obrigaram-nos a repensar toda a nossa realidade.” A educação foi uma das áreas que sofreu maior impacto durante o período de confinamento.

Com as medidas estaduais e nacionais adotadas e a consequente impossibilidade de desenvolver o ensino presencial em sala de aula, professores e alunos viram-se obrigados a reinventar e redefinir as atividades escolares. O ensino remoto aparece, nesse sentido, como uma das principais alternativas. A aprendizagem mediada por um dispositivo eletrônico deixou de ser uma opção para se tornar uma necessidade.

Embora as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) permeiem o cotidiano de muitos professores e alunos, seu uso na prática escolar tem gerado, pelo menos no Brasil, inúmeros problemas e desafios: acesso à Internet e equipamentos de informática, conhecimento de recursos e ferramentas didáticas, bem como as reais necessidades de formação dos professores para o desempenho da sua atividade docente profissional.

Com tantas incertezas e desafios, não houve, como aponta Lira (2020, np), “tempo para planejar e executar esses modelos de ensino mediados pela tecnologia”. Isso, segundo o autor, tem impacto não só nos currículos das instituições, em seus diferentes níveis e modalidades, mas também sobre a formação de professores.

Treinamentos, cursos, formações complementares suprimiram a necessidade de adaptação às novas demandas de ensino em tempos de pandemia dos professores que já atuavam em sala de aula. Entretanto, pensando em como se deu a experiência para os que ainda estavam

## SUMÁRIO

em formação e acompanhando as atividades desenvolvidas pelos alunos de espanhol participantes do Programa de Residência Pedagógica (PRP), decidimos realizar esta pesquisa, com o intuito de responder às seguintes questões: Como os professores bolsistas do PRP realizaram suas atividades práticas em sala de aula na fase de regência? A formação proporcionada pelo Curso de Licenciatura em Letras Espanhol do IFRN deu insumo suficiente para este momento de ensino remoto?

Essas questões motivaram a realização desta pesquisa no ano de 2021, submetida ao Edital de fluxo contínuo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio grande do Norte (IFRN) nº 01/2021 – PROPI/RE/IFRN, vinculada ao Núcleo de Pesquisa em Ensino e Linguagem (NUPEL)<sup>9</sup> e que objetivou investigar e descrever a prática docente dos bolsistas do Programa de Residência Pedagógica (PRP) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) durante a pandemia causada pelo COVID-19.

## O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE)

A Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou, em 30 de janeiro de 2020, Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) em decorrência da rápida disseminação geográfica do novo Coronavírus (2019-nCoV). No Brasil, essa declaração foi oficialmente realizada por meio da Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, na qual o governo anunciou a emergência nacional (BRASIL, 2020).

As medidas indicadas para minimizar os efeitos do novo Coronavírus e impedir sua propagação envolvem o uso de máscaras, de álcool 70% para higienização das mãos, etiqueta respiratória, evitar aglomerações e manter o distanciamento social.

9 <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8016260093499113>

## SUMÁRIO

Nesse cenário, com a necessidade de as atividades sociais e econômicas serem repensadas, o Ministério da Educação (MEC) publicou, em 17 de março de 2020, a Portaria 343, que autoriza a substituição de disciplinas presenciais por aulas em meios digitais durante a situação de pandemia. Assim, o ensino remoto emergencial (ERE) surge como uma possibilidade de dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem.

## SUMÁRIO

Diferente das experiências planejadas desde o início e pensadas para ir online, o Ensino Remoto de Emergência (ERE) é uma mudança temporária de ensino para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que, de outra forma, seriam ministradas pessoalmente ou como cursos combinados ou híbridos e que retornariam a esse formato assim que a crise ou emergência passasse. O objetivo principal nessas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional robusto, mas, sim, fornecer acesso temporário à instrução e suporte educacional de uma maneira que seja rápida de configurar e esteja disponível de forma confiável durante uma emergência ou crise (HODGES et al, 2020, np)

As instituições de ensino tiveram de adequar as suas demandas educacionais ao ensino remoto, assumindo a responsabilidade de manter os processos de ensino e aprendizagem, enquanto os professores enfrentaram a necessidade de ensinar em termos tecnológicos e os alunos, de aprender neste novo cenário (SANTOS; REIS, 2021).

Esse novo formato remoto representou um desafio para gestores, professores e alunos, pois fez-se necessário repensar o currículo, o planejamento, os materiais e as metodologias de ensino visando minimizar os impactos na aprendizagem. Isso revelou, muitas vezes, algumas fragilidades do nosso sistema educacional, apontando para a importância de se pensar a inserção das novas tecnologias no cotidiano escolar, de preparar professores e alunos para seu uso adequado e de uma preparação teórico-metodológica para o processo de ensino e de aprendizagem nesse contexto.

Isso nos leva a refletir, ainda, sobre a inevitabilidade de se ponderar a formação inicial de professores, uma vez que, se as peculiaridades do ensino remoto impactaram docentes com experiência em sala de aula, os que estão em formação precisam ainda mais apoio e orientação, pois, para muitos, sua estreia docente aconteceu ou acontecerá nesse contexto atípico.

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores de línguas (materna ou estrangeira) sempre foi interesse da Linguística Aplicada (LA). A LA busca entender os fatos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de línguas como um todo e, nesse contexto, pesquisas vêm destacando a importância da formação inicial e continuada do professor. Moita Lopes (1996) afirma que, além dos conhecimentos teóricos sobre a língua, o professor de línguas também deve ter conhecimento e refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem de línguas.

Assim como Libâneo (2006), defendemos uma formação inicial e continuada de professores mais próxima à realidade por eles vivenciada, sem fórmulas prontas ou “cursos” distanciados do saber e da experiência dos professores. Para Libâneo (2006, p. 88-89), o repensar da formação inicial e continuada de professores envolve:

- a) busca de respostas aos desafios decorrentes das novas relações entre sociedade e educação, a partir de um referencial crítico de qualidade de ensino. Isto supõe levar em conta os novos paradigmas da produção e do conhecimento, subordinando-os a uma concepção emancipadora de qualidade de ensino;
- b) uma concepção de formação do professor crítico-reflexivo, dentro do entendimento de que a prática é a referência da teoria, a teoria o nutriente de uma prática de melhor qualidade;
- c) utilização da investigação-ação como uma das abordagens

## SUMÁRIO

## SUMÁRIO

metodológicas orientadoras da pesquisa; d) adoção da perspectiva sociointeracionista do processo de ensino e aprendizagem; e) competências e habilidades profissionais em novas condições e modalidades de trabalho, indo além de suas responsabilidades de sala de aula, como membro de uma equipe que trabalha conjuntamente, discutindo no grupo suas concepções, práticas e experiências, tendo como elemento norteador o projeto pedagógico. (LIBÂNEO, 2006, p. 88-89)

Segundo Álvarez (2010), ao longo da carreira, existe um grande interesse do professor na formação para o desenvolvimento da competência linguística, em detrimento da competência profissional e metodológica. No entanto, a formação teórica não ocorre dissociada da prática, ainda que, como afirma Tardif (2014),

até agora, a formação para o magistério esteve dominada, sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses, produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicadas na prática por meio de estágio ou de outras atividades do gênero (TARDIF, 2014, p. 23).

Assim como em Falcão e Silva (2021), continuamos afirmando que não há como prever, no processo de formação inicial, todas as situações que o professor enfrentará ao longo da vida profissional, mas entendemos quão importante é refletir sempre sobre os problemas e buscar soluções. Este contexto de ensino na pandemia mostra que a realidade do processo de ensino e aprendizagem de línguas é dinâmica e imprevisível e que o professor acabou assumindo diferentes papéis e ações.

No contexto da formação de professores de língua espanhola no IFRN, a prática supervisionada através de programas como o PRP, permite ao aluno, em formação inicial, futuro professor, o contato com a realidade da sala de aula, sob supervisão e orientação de outros profissionais mais experientes, proporcionando-lhe olhar para a sua própria prática por meio de representações e vivências de situações reais.

## O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO IFRN

O Programa Residência Pedagógica (PRP) foi criado, em 2018, pelo Ministério da Educação junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como parte da Política Nacional de Formação de Professores, de modo a aperfeiçoar a formação prática nos cursos de licenciatura e promover a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso.

O PRP foi instituído pela Portaria CAPES n.º 38 de 28 de fevereiro de 2018, e demais dispositivos aplicáveis à matéria (BRASIL, 2018), através de oito artigos, sendo seus objetivos:

I. Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;

II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; e IV. Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018, np).

Os projetos institucionais de residência pedagógica têm vigência de 18 meses, com carga horária total de 414 horas de atividades. As autoras deste artigo participam como docentes orientadora e preceptora, contando também o subprojeto de Espanhol do IFRN com a participação de oito alunos residentes bolsistas e dois alunos

### SUMÁRIO

voluntários. As bolsas de estudos financiadas pela CAPES estão destinadas às seguintes modalidades:

I. Residente: para discentes com matrícula ativa em curso de licenciatura que tenham cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período; II. Coordenador Institucional: para docente da IES responsável pelo projeto institucional de Residência Pedagógica; III. Docente Orientador: para o docente que orientará o estágio dos residentes estabelecendo a relação entre teoria e prática; IV. Preceptor: para o professor da escola de educação básica que acompanhará os residentes na escola-campo (BRASIL, 2018, np).

Nossa atuação na residência pedagógica é dividida em quatro etapas que correspondem aos quatro estágios curriculares obrigatórios e conta com atividades diversas desenvolvidas no *Campus* Natal Central do IFRN, tais como: reunião com todos os participantes para análise dos diagnósticos realizados nas escolas-campo; elaboração do planejamento das ações de regência do residente para as escolas-campo; definição das ações didático-pedagógicas a serem implementadas nas escolas, articulando as ações do plano de trabalho do subprojeto referente à área de atuação do aluno residente; elaboração de planos de intervenção baseadas na análise do contexto escolar, considerando as condições objetivas e subjetivas do processo de ensino-aprendizagem, os conteúdos escolares e as metodologias inovadoras articuladas aos programas institucionais do MEC desenvolvidos nas escolas e a BNCC, bem como observação e posterior regência de aulas pelos alunos residentes e elaboração de relatórios e artigos científicos com análise e avaliação da experiência desenvolvida por toda equipe.

## METODOLOGIA

Para ser considerado um conhecimento como científico, é necessário determinar o método, ou seja, “identificar as operações mentais e técnicas que possibilitam a sua verificação” (GIL, 2008, p.08).

## SUMÁRIO

Nessa perspectiva, apresentamos nesse tópico o caminho da pesquisa, contemplando tipologia, instrumentos, sujeitos e procedimentos utilizados para a concretização dos objetivos propostos.

Quanto aos seus objetivos, esta pesquisa classifica-se como descritiva, uma vez que “os fatos são observados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira neles” (ANDRADE, 2001, p.124) e “tem por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população” (GIL, 2008, p.42).

Com relação à abordagem do problema e à análise dos dados, classificamos nossa pesquisa como quali-quantitativa, uma vez que combinar os dois métodos pode trazer respostas mais abrangentes à pesquisa, indo além das limitações de uma única abordagem (SPRATT; WALKER; ROBISON, 2004).

O instrumento utilizado foi um questionário<sup>10</sup> de dezoito questões (objetivas e subjetivas) elaborado no *Google Forms* e respondido virtualmente pelos alunos bolsistas do Programa de Residência Pedagógica, com o objetivo de obter respostas que auxiliassem nossa reflexão sobre a realização de suas regências em aulas remotas em decorrência da pandemia da COVID-19. Devido à limitação de número de páginas, para este artigo consideramos para análise as questões que contemplam os seguintes temas: acesso e domínio da tecnologia (questões de 4 a 7); formação docente (perguntas 8, 9 e 10) e prática docente remota (questões 11, 13, 14, 15 e 16).

Os sujeitos foram nove bolsistas do PRP, alunos do curso de Licenciatura em Letras Espanhol do IFRN, com idades entre 20 e 25 anos, que ministraram aulas em 2021, sob a nossa supervisão. A maioria (70 %) ingressou na graduação em 2017 e a participação no programa correspondia ao cumprimento da quarta e última etapa do estágio curricular supervisionado do curso. Essas informações foram obtidas nas três primeiras perguntas do questionário aplicado.

10 <https://forms.gle/CjoCF5MREz4EHaUC7>

## SUMÁRIO

Após estudos teóricos e elaboração do instrumento da pesquisa, solicitamos o consentimento da participação dos bolsistas como sujeitos da pesquisa, explicando-lhes a importância do trabalho. Em momento posterior, foi-lhes solicitado que respondessem ao questionário individual e virtual e, por fim, foi realizada a descrição, análise e discussão dos dados obtidos, conforme apresentado no item a seguir.

## PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: EXPERIÊNCIAS DE RESIDENTES DE ESPANHOL NO ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA.

Consoante às temáticas abordadas no questionário, apresentamos aqui a análise dos dados obtidos, dividindo-a nos seguintes subtópicos: acesso e domínio da tecnologia, formação docente e prática docente remota.

### ACESSO E DOMÍNIO DA TECNOLOGIA

Para compreender a realização das atividades docentes dos alunos bolsistas no ensino remoto, era relevante saber as condições de acesso à internet e a equipamentos, bem como sobre o domínio desses recursos tecnológicos, visto que o ERE era mediado pela tecnologia no nosso contexto de pesquisa.

Com relação ao acesso à internet pelos sujeitos, todos afirmaram, na questão 4, ter acesso. Entretanto, a maioria (66,7 %) respondeu ter uma conexão regular, conforme dados apresentados no gráfico 1, a seguir.

## SUMÁRIO

Gráfico 1 – Situação de acesso à internet dos alunos bolsistas



Fonte: elaboração própria, 2022.

Esses dados deixam claro que apesar de ter aumentado o número de domicílios com acesso à internet no país (CETIC, 2020), somente 22,2 % dos bolsistas têm acesso a um bom sinal de internet, evidenciando que ampliar o acesso não implica em qualidade da conexão. Nessa circunstância, é possível que o desenvolvimento das atividades desses alunos – desempenhar o papel de aluno e professor estagiário –, seja prejudicado, pois para assistir e ministrar as aulas é essencial o acesso à internet e uma conexão de qualidade.” Questionamos também os participantes da pesquisa, na questão 5, sobre os equipamentos utilizados para acessarem as aulas remotas e outras atividades didáticas. Todos afirmaram possuir equipamento, sendo que 55,6 % informaram precisar dividi-lo com outras pessoas e 44,4 % disseram possuí-lo para seu uso pessoal. Na pergunta 6, interrogamos os bolsistas sobre se esses equipamentos atendem às necessidades deles para o ensino remoto e 88,9 % responderam que sim.

Saviani e Galvão (2021, p.38) afirmam que, embora se considere o ensino remoto como algo emergencial e transitório, algumas condições são primordiais para que ele aconteça: “acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias”.

SUMÁRIO

Correlacionando as três primeiras respostas dos alunos à citação acima, percebemos que, embora a maioria tenha respondido que os seus equipamentos atendem às suas necessidades e, na segunda questão, todos terem afirmado possuir equipamentos, entendemos que o fato de mais da metade deles ainda precisar dividi-lo com alguém e, como afirmado na primeira questão, maior parte deles ter acesso a uma internet regular, revela alguns desafios no que se refere aos recursos básicos para que o ensino remoto ocorra.

Ainda sobre o tema desse subtópico, na sétima questão, indagamos os participantes sobre como era a sua relação com a tecnologia antes do ERE e, como apresentado no gráfico abaixo, 44,4 % afirmou ter uma boa relação, 22,2 %, ótima, 22,2 % regular e 11,1 % a definiram como péssima.

Gráfico 2 – relação dos alunos bolsistas com a tecnologia antes do ERE



Fonte: elaboração própria, 2022.

É possível que essa relação positiva com a tecnologia apontada pela maioria dos alunos deva-se ao fato de a tecnologia estar bastante presente em nossas vidas, permeando inúmeras atividades do nosso cotidiano. No entanto, como salienta Spegiordin (2020, p.182), “há enormes desafios a serem vencidos, situações inéditas a serem enfrentadas, conhecimentos novos a serem adquiridos, paradigmas a serem

## SUMÁRIO

quebrados e, acima de tudo, é necessário refletir criticamente sobre esse novo mundo que se impõe a todos nós.”

A tecnologia está presente nas nossas ações e relações diárias, mas a pandemia as ressignificou. Nesse cenário pandêmico, o ERE se revelou como um catalisador de mudanças do uso da tecnologia no âmbito educacional, despertando para a necessidade de se ponderar sobre suas potencialidades, fragilidades e novos usos. Isso se torna mais iminente para os professores que estão em atuação, mas despertam também para a inevitabilidade de incluir essa reflexão na formação inicial de professores.

## FORMAÇÃO DOCENTE

As questões 8, 9 e 10 do nosso instrumento buscaram trazer informações que nos ajudassem a refletir sobre a formação recebida pelos informantes no Curso de Licenciatura em Letras Espanhol do IFRN.

Na questão oito, perguntamos aos alunos bolsistas se a formação recebida no Curso de Letras Espanhol do IFRN, até o ano de 2021, havia-os preparado para o ensino remoto. Dos nove participantes, dois (22,2 %) responderam que sim, dois (22,2 %) responderam que talvez e os outros cinco (55,6 %) responderam que não. Essa constatação da não preparação para o ensino remoto foi algo vivenciado não somente pelos nossos informantes, mas também por outros grupos de professores, formados e em formação. Segundo dados coletados com professores da Educação Básica, pelo Instituto Península (2020)<sup>11</sup>, no início da pandemia, 86 % dos professores da Educação Básica afirmavam não se sentirem preparados para atuação docente nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA).

11 Fonte: [https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Covid19\\_InstitutoPeninsula\\_Fase2\\_at%C3%A9A91405-1.pdf](https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Covid19_InstitutoPeninsula_Fase2_at%C3%A9A91405-1.pdf)

## SUMÁRIO

Na questão seguinte, a nona, pedimos que os sujeitos justificassem a resposta dada na questão número oito. As respostas estão apresentadas no Quadro 1, a seguir:

**Quadro 1 – Justificativas dos sujeitos sobre o preparo (ou não) recebido no Curso de Licenciatura em Letras Espanhol para o ensino remoto**

Com o ensino remoto emergencial, pude descobrir os recursos tecnológicos que se utilizam no curso e utilizar alguns na prática com as atividades propostas. Existem alguns desafios ainda a serem superados, já que a minha relação com a tecnologia antes era limitada.
Acredito que a preparação para o ensino remoto só ocorreu, de fato, ao vivenciarmos a pandemia do Coronavírus (COVID-19) ao qual foi necessário a implementação desta modalidade de ensino. Antes deste acontecimento, o ensino era voltado para a modalidade presencial.
Acredito que antes da pandemia e o ensino se tornar remoto, ainda não havia instruções para essa modalidade, pelo menos durante o curso de licenciatura presencial. O conhecimento dos recursos tecnológicos também era limitado aos alunos e boa parte dos docentes.
Não tive nenhuma aula ensinando como funcionava o ensino remoto. Tive que procurar no YouTube como funcionava e como acessaram, pois, na primeira semana não consegui assistir aula porque não sabia como acessar.
Tivemos duas matérias relacionadas ao mundo digital, mídias educacionais e informática, porém ambas não apresentaram, a meu ver, uma propositura de preparo para a situação do ensino remoto.
Não houve disciplinas preparatórias.
Não foi muito difícil me adaptar ao ensino remoto, pois eu já conhecia todas as ferramentas (sic)
Apesar de ter uma disciplina voltada para o ensino de mídias na grade do curso, penso que não nos preparou o suficiente para o ensino remoto emergencial. As mídias estudadas eram voltadas apenas como uma ferramenta auxiliar para ser utilizada em uma aula presencial.
O ensino remoto exige um conhecimento de várias ferramentas e plataformas que antes desconhecia.

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Assim como em Falcão e Silva (2021), percebemos que a maior parte das justificativas tratam do fato de as disciplinas do curso estarem voltadas para o ensino presencial e não para o ensino remoto.

## SUMÁRIO

Essa realidade foi vivenciada desde o início da pandemia, ratificada por dados do Instituto Península (2020) que revelaram que a maioria dos professores participantes da pesquisa afirmou que também não tinha recebido formação para ensinar no formato on-line.

Entretanto, assim como em Falcão e Silva (2021), percebemos que “apesar de nem todos terem recebido capacitação para o ensino remoto, os alunos se esforçaram para garantir que a regência ocorresse com o maior êxito possível dentro desse contexto de pandemia.” (FALCÃO; SILVA, 2021, p. 30). Essa oportunidade de começar a ministrar aulas no contexto real de ensino, que, no caso, foi a sala de aula virtual no *Google Classroom* durante a regência obrigatória do PRP, contribuiu para a formação e o processo de aprendizado dos alunos participantes do projeto.

Na questão dez, perguntamos o que havia favorecido ou faltado na formação recebida

no Curso de Letras Espanhol para a prática docente do aluno no ensino remoto. Constatamos através da maioria das respostas que o curso apresenta a necessidade de ofertar disciplinas de cunho teórico e prático voltadas para o ensino remoto e sobre novas tecnologias. Vejamos todas as respostas no Quadro 2, a seguir:

**Quadro 2 – Contribuições do Curso de Letras para a prática docente no ensino remoto**

Uma disciplina que me aproximasse mais dessa nova realidade na prática.

Acredito que o que favoreceu a minha prática no ensino remoto foi a própria vivência, tendo que aos poucos descobrir como funcionava cada ferramenta utilizada para este novo contexto de ensino. Acredito que ao longo do curso deveriam ser apresentados aos alunos ferramentas básicas que o auxiliem a trabalhar nas diversas modalidades de ensino e não somente na modalidade presencial. A única disciplina que foca em ferramentas deste tipo é a disciplina de mídias educacionais.

O curso de modo positivo sempre incentivou a não se restringir a um estilo de aula, abrindo possibilidades para sempre estar se reinventando em sala de aula. Agora, com o ensino remoto, é possível acrescentar os conhecimentos que obtivemos nesse período e agregar ao presencial, como o ensino de uso das plataformas para classes mais criativas, online e mais organizadas pelo google também.

## SUMÁRIO

O que favoreceu foi a possibilidade de usar mais as redes sociais a seu favor. Com o ensino remoto, abre-se um grande leque de possibilidades de atividades e exercícios que podem avaliar o desempenho dos alunos.

O que mais favoreceu foi o coleguismo entre os alunos da turma, que sempre que possível se ajudam em tarefas que envolvem maior domínio tecnológico e que nem todos conseguem acompanhar.

Faltou mais disciplinas ou ao menos uma que nos auxilie para a o ensino remoto.

Acredito que nada faltou, tudo veio para mostrar outras possibilidades de ensino

A ausência de disciplinas voltadas ao ensino remoto, assim como um melhor preparo para lidar com as ferramentas tecnológicas.

Penso que faltou conhecer melhor as TICs.

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Destacamos também a sugestão de alguns alunos de adequar a disciplina de mídias educacionais, ofertada no curso de Licenciatura em Letras Espanhol do IFRN, a esse novo contexto. Esse fato denota uma percepção de que é preciso uma formação docente “que o auxilie a ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos diversos universos culturais” (LIBÂNEO, 2001, p.10). E o cenário atual exige um diálogo maior entre as novas tecnologias e os processos de ensino e aprendizagem.

## PRÁTICA DOCENTE REMOTA

Para as discussões sobre a prática docente no ensino remoto, analisamos as respostas dadas às questões 11, 13, 14, 15 e 16, conforme veremos neste tópico.

## SUMÁRIO

Na questão onze, perguntamos se o aluno havia recebido alguma orientação específica, durante o estágio, para o exercício da prática docente no ensino remoto. A maioria dos alunos, sete no total, responderam afirmativamente à questão. Esse resultado revela que os formadores dos (futuros) professores de espanhol no IFRN, ainda que tenham sentido o contexto de pandemia, continuaram (re)construindo-se, modificando e adaptando suas práticas educativas para que o ensino e a aprendizagem continuassem acontecendo, agindo, como nos afirma Freire (1996), com a capacidade de adaptação ativa à realidade, sobretudo para transformar a realidade atual pela experiência.

Na questão treze, os alunos destacaram pontos positivos e negativos da prática docente durante o ensino remoto. As respostas estão no Quadro 3, a seguir:

**Quadro 3 – Pontos positivos e negativos da prática docente no ensino remoto**

De positivo as inúmeras possibilidades que as mídias educacionais proporcionam para tornar a prática mais interativa. De negativo a falta de uma disciplina na licenciatura que tornasse a prática no estágio mais promissora.

Acredito que o ponto positivo na prática do estágio foi conhecer novas ferramentas para trabalhar de forma online e a preparação para atuar em uma nova modalidade de ensino. O ponto negativo na minha prática de estágio foi a pouca participação dos alunos nas aulas, pois, a grande maioria não abre as câmeras e quase não falam durante as aulas.

Esse período serviu para aprendizagem e agregou conhecimento de novas formas de licenciar, porém ainda é novo e não atinge a todos. Muitos ficam sem acesso às plataformas devido a problemas de internet, problemas em casa que não permitem o uso naquele momento e isso dificultou em alguns momentos, pois provavelmente no ensino presencial não haveria essas barreiras.

SUMÁRIO

## SUMÁRIO

Pontos negativos: Pouca participação e interação dos estudantes. Aprendizado no uso de ferramentas tecnológicas. Falta de equipamentos, softwares e internet de boa qualidade. Uso de novas metodologias de ensino. baixo investimento do governo nas escolas públicas, salários baixos dos professores (o que causa desmotivação de muitos), falta de infraestrutura.

Por conta de dificuldades de concentração em casa, problemas familiares, ausência de apoio técnico, necessidade financeira e complicações com a conexão de internet, por exemplo, muitos alunos acabam por não conseguir enfrentar toda essa situação e abandonam o ano de estudos.

Pontos positivos: Com o ensino a distância, a figura do professor passou a ser mais valorizada, pois tanto os pais quanto os alunos perceberam que ensinar é uma tarefa muito mais complexa e profunda do que supunham as pessoas adeptas da ideia do "homeschooling" (ensino domiciliar). A área da educação tradicional costumava caminhar a passos lentos em direção à digitalização. Contudo, em razão da pandemia, o setor foi obrigado a se desenvolver e a acompanhar a evolução dos últimos anos da tecnologia. Com isso, até mesmo os profissionais que ainda não tinham se atualizado sobre as novas tecnologias tiveram que aprender a utilizá-la. Nesse sentido, a familiarização do profissional com a tecnologia também gera uma aproximação maior com os alunos que, em geral, estão acostumados com os ambientes digitais.

Facilidade de adaptação com as aulas remotas.

A memória do alunado que a pessoa vê quando vê uma imagem e ouve é mais fácil de memorizar. Nova metodologia utilizada na aula.

Acredito que a prática docente quanto mais diversa, mais nos faz refletir sobre estratégias e mais nos prepara para a o mercado de trabalho, quando sabemos que situações das mais diversas podem acontecer e necessitará de estratégias para resolução.

O positivo é que sei um pouco a realidade do ensino remoto, aprendi novas formas de dar aulas. O negativo é que o ensino remoto é mais desafiador do que o presencial porque parece que temos o dia todo disponível.

Acho que a única parte negativa é a escassa participação dos alunos, e eu entendo.

Considero negativo a falta de contato presencial com os estudantes, o ambiente online pode ser bastante impessoal e isso causa um distanciamento entre o aluno-professor e também entre aluno-aluno. Já o aspecto positivo que encontrei na prática do estágio remoto é a elaboração de materiais didáticos mais lúdicos.

De positivo destaque, ter aprendido um pouco mais sobre tecnologias digitais e de negativo não ter a certeza se de fato os estudantes estão ou não em aula.

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Observando as respostas, percebemos que os pontos positivos estão mais relacionados aos recursos digitais, ratificando o potencial educativo das tecnologias digitais, principalmente na sala de aula virtual. Segundo Silva e Soares (2018),

## SUMÁRIO

Assumir o uso das TIC em sala de aula como proposta inovadora de ensino significa fundamentarmos o desenvolvimento da aprendizagem a partir de uma dinâmica autônoma de acesso, interpretação e manipulação da informação. O conceito de informação, neste contexto, se amplia para além de sua concepção etimológica, incorporando em seu sentido uma dimensão ontológica e epistemológica. (SILVA; SOARES, 2018, p. 641).

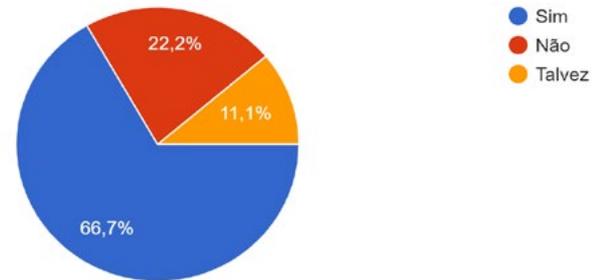
Já os pontos negativos estão ligados às dificuldades da relação com os alunos, bem como da participação deles durante o ensino remoto emergencial. Essa dificuldade se dá, principalmente porque:

No ERE, o aluno precisa estar consciente da necessidade de assumir e ter controle sobre seu aprendizado, buscando organizar-se e disciplinar-se quanto aos horários e tempo de estudo, percebendo que agora é sujeito ativo nesse contexto. Da mesma forma, os professores precisam driblar a distância física e tentar manter a interação e a comunicação com seus alunos. Essa dificuldade de conseguir a participação dos alunos é um dos maiores desafios do ensino remoto emergencial porque se relaciona com questões que vão além do domínio do professor, passando, às vezes, até por questões sociais e econômicas. (FALCÃO; SILVA, 2021, p.36)

Na questão quatorze, quando indagamos se algum fator emocional havia impactado a atividade de regência no ensino remoto, os resultados nos mostraram que esse foi um aspecto muito presente e determinante nas ações dos alunos. Seis alunos, o correspondente a 66,7 %, afirmaram que sim, um (11,1 %) disse que talvez e somente dois (22,2 %) afirmaram que não, conforme observamos no gráfico 3, a seguir:

Gráfico 3 – Impacto do fator emocional durante a prática no ensino remoto emergencial

14. Algum fator emocional impactou sua atividade de regência no ensino remoto?  
9 respostas



Fonte: elaboração própria, 2022.

Na questão seguinte, a de número quinze, pedimos que eles justificassem a resposta dada na questão quatorze. Como podemos observar no Quadro 4 a seguir, muitos dos alunos se sentiram emocionalmente frágeis durante a prática docente por motivos, principalmente, relacionados à ansiedade, insegurança e tristeza pela morte dos entes queridos:

Quadro 4 – Contribuições do Curso de Letras para a prática docente no ensino remoto

Nenhum fator emocional, principalmente porque tive a prática com o PIBID.
Apesar de estamos vivendo um momento difícil, que é a pandemia, acredito que não influenciou em minhas atividades de regência.
Durante a pandemia muitos sentimentos vieram à tona e prejudicaram meu desenvolvimento no curso, muitas vezes há um desânimo pela situação em que estamos vivendo, durante a pandemia parentes e amigos se foram e fica mais difícil de estudar e produzir normalmente e atender aos prazos.
Morte de familiar, mesmo sendo vacinada contra a covid.

SUMÁRIO

Ansiedade, depressão e luto.

A prática remota é mais difícil porque mesmo que nos programemos para criar uma rotina os dias são mais longos.

A insegurança de não conseguir alcançar os objetivos da regência.

Com a pandemia e as consequências da mesma, nossos sentimentos ficaram mais sensíveis e nossa saúde mental ficou um pouco abalada, afetando não só a regência no ensino remoto, mas também meu rendimento no curso.

Perdas de parentes, amigos próximos, receio de não dá conta do estágio

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Diante do contexto pandêmico, em que tivemos que lidar com sentimentos como a morte, o medo etc., dar continuidade às práticas, seja como aluno, seja como professor, exigiu equilíbrio emocional, para além do físico já exigido. Pesquisas internacionais como a de Araújo et al (2020) relatam o adoecimento que os docentes vêm sofrendo neste período. Segundo Viana; Miguel (2021):

Mesmo para os docentes que já utilizavam os recursos tecnológicos como ferramentas de apoio na realização das atividades pedagógicas, essa mudança abrupta de rotina do físico para o online, tem alterado a estabilidade emocional do docente. Pois, tiveram que aprender rapidamente a administrar a ausência de limites entre trabalho e vida pessoal. O espaço do lar se transformou em sala de aula online. Embora o docente tivesse um calendário de aula a ser seguido com os respectivos horários de mediações online para cada turma, a barreira entre trabalho e lar foi rompida. As mensagens dos alunos chegavam pelo celular a qualquer hora do dia. O tempo de trabalho aumentou notoriamente. (VIANA; MIGUEL, p. 410)

Por fim, na questão dezesseis, quando questionados sobre as contribuições do ensino remoto para um futuro retorno ao ensino presencial após a experiência de regência em aulas remotas, 7 alunos apontaram a inserção de recursos tecnológicos nas aulas. Sobre isso, Dal Molin, Olizaroski e Reichert (2020, p. 594) comentam que,

## SUMÁRIO

[...] devido a inevitável aplicabilidade das atividades remotas, professores e estudantes vivenciaram novas formas de ensino-aprendizagem em contato direto com as tecnologias, ampliando, assim, os horizontes na área da educação. Por isso, torna-se evidente que quando as aulas retornarem de modo presencial, não será mais cabível práticas tradicionais que desconsiderem as tecnologias digitais. (p.94)

Parece certo que o retorno ao presencial não significará o retorno às práticas de ensino e aprendizagem anteriores à pandemia. Esse período de imersão tecnológica deverá reverberar no ensino presencial, fazendo com que seja oportuno pensar na formação docente inicial, a partir da revisão dos currículos dos cursos de licenciatura, e na continuada para o uso das tecnologias digitais em suas práticas docentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando falamos sobre educação em período de pandemia, é consenso a ideia de que o processo de ensino e aprendizagem se reinventou e se transformou desde o início de 2020. Neste trabalho, trouxemos reflexões sobre a prática docente de alunos participantes do Programa Residência Pedagógica de Espanhol do IFRN.

Entendemos que conseguimos alcançar nossos objetivos e responder nossas questões de pesquisa. Sobre a primeira delas, “Como os professores bolsistas do PRP realizaram suas atividades práticas em sala de aula na fase de regência?”, os dados nos mostram que, apesar das dificuldades relatadas, como problemas para atrair a atenção dos alunos durante as aulas, para administrar o tempo, lacunas na formação inicial para as aulas remotas, além do impacto de fatores emocionais na realização de suas atividades de regência, de uma forma geral, foi uma experiência enriquecedora para os residentes, especialmente quanto ao uso das tecnologias e de novas estratégias de ensino.

## SUMÁRIO

Respondendo a nossa segunda questão de pesquisa, “A formação proporcionada pelo Curso de Licenciatura em Letras Espanhol do IFRN deu insumo suficiente para este momento de ensino remoto?”, a maioria informou que tinha recebido alguma formação, mas relataram haver necessidade de mais disciplinas de cunho teórico e prático voltadas para o ensino remoto e, também, sobre novas tecnologias, no curso.”

Ainda que o isolamento, a mudança brusca nas nossas rotinas e as inestimáveis perdas ocasionadas pela pandemia tenham nos levado a momentos difíceis, as respostas dos alunos revelaram que as vivências pedagógicas dos residentes no ensino remoto foram marcadas por novas perspectivas, superação e experiências positivas e nos indicam novos caminhos para formar e ser professor em tempos pandêmicos.

## REFERÊNCIAS

- ALVAREZ, M.L.O. O artigo dois cursos de Letras na formação de dois professores de línguas: ontem, hoje e sempre. In SILVA, KA (org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade**: linhas e entrelinhas. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol.1. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p.235-255.
- ANDRADE, M.M. **Introdução à metodologia de trabalho científico**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- ARAÚJO, F.J.O et al. Impact of Sars-Cov-2 and its Reverberation in Global Higher Education and Mental Health. **Psychiatry Research**, V. 288, P. 112977, 2020. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7152919/>. Acesso em: 17 jan. 2022.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria GAB n.º 38**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília, 2018.
- BRASIL, Ministério da Saúde. Portaria n.º 188, de 3 de fevereiro de 2020. **Declara Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV)**. Brasília: Diário Oficial da União: seção I, edição 24-A, 2020b. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>>. Acesso em 10 de janeiro. 2021.

## SUMÁRIO

CETIC. **Pesquisa TIC domicílios 2020**. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. Acesso em: 08 jan. 2022. Disponível em: <https://cetic.br/pt/arquivos/domicilios/2020/domicilios/>

DAL MOLIN, B. H.; OLIZAROSKI, I. M. H.; REICHERT, C. M. Novos tempos, novos seres, novos saberes: uma proposta didático-pedagógica por meio de metodologias ativas no ensino híbrido. In: HABOWISKI, A.C.; CONTE, E. **Imagens do pensamento: sociedade hipercomplexa e educação remota**. São Paulo: Pimenta Cultural, p. 592-617, 2020.

FALCÃO, C.; SILVA, G. Formação de professores em tempos de pandemia: experiência com estágio docente no ensino remoto. In: **Formando professores de línguas estrangeiras e sobrevivendo a uma pandemia**, Rio de Janeiro, RJ: e-Publicar, 2021, p.22-29.

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

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE.; CONFIANÇA, T.; BOND, A. A diferença entre ensino remoto de emergência e aprendizagem online. **Revisão da EDUCAUSE**. Louisville, CO, 27 de março de 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-learning-and-online-learning>. Acesso em 01 fev. 2021.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil: estágio intermediário -maio de 2020**. 2020. Disponível em: [https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Covid19\\_InstitutoPeninsula\\_Fase2\\_at%C3%A91405-1.pdf](https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Covid19_InstitutoPeninsula_Fase2_at%C3%A91405-1.pdf). Acesso em: 20 jan. 2022.

LIBANEO, J. C. Buscando a qualidade social do ensino. In: LIBANEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LIBANEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIRA, J. Reflexões sobre a formação de professores no atual contexto pandêmico: desafios da prática. **E-docente**, 2020. Disponível em: <https://www.edocente.com.br/reflexoes-sobre-a-formacao-docente-na-pandemia/>. Acesso em 10 de fevereiro. de 2021.

## SUMÁRIO

MOITA LOPES, L. P. **Escritório de Linguística Aplicada**: a natureza social e educacional de dois processos de ensino / aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

SAVIANI, D; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Revista Universidade e Sociedade**, v. 31, n. 67, p. 36-49, 2021.

SANTOS, GMT; REIS, JPC. Ensino a distância de emergência: reflexões sobre o COVID-19. In: SENHORAS, EM (org.). **Controle remoto da pandemia COVID-19**. Boa Vista: IOLE Editor, 2021. p. 69-88.

SILVA, V. A.; SOARES, M. H. O uso das tecnologias de informação e comunicação no ensino de Química e os aspectos semióticos envolvidos na interpretação de informações acessadas via web. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 24, n. 3, p. 639-657, 2018.

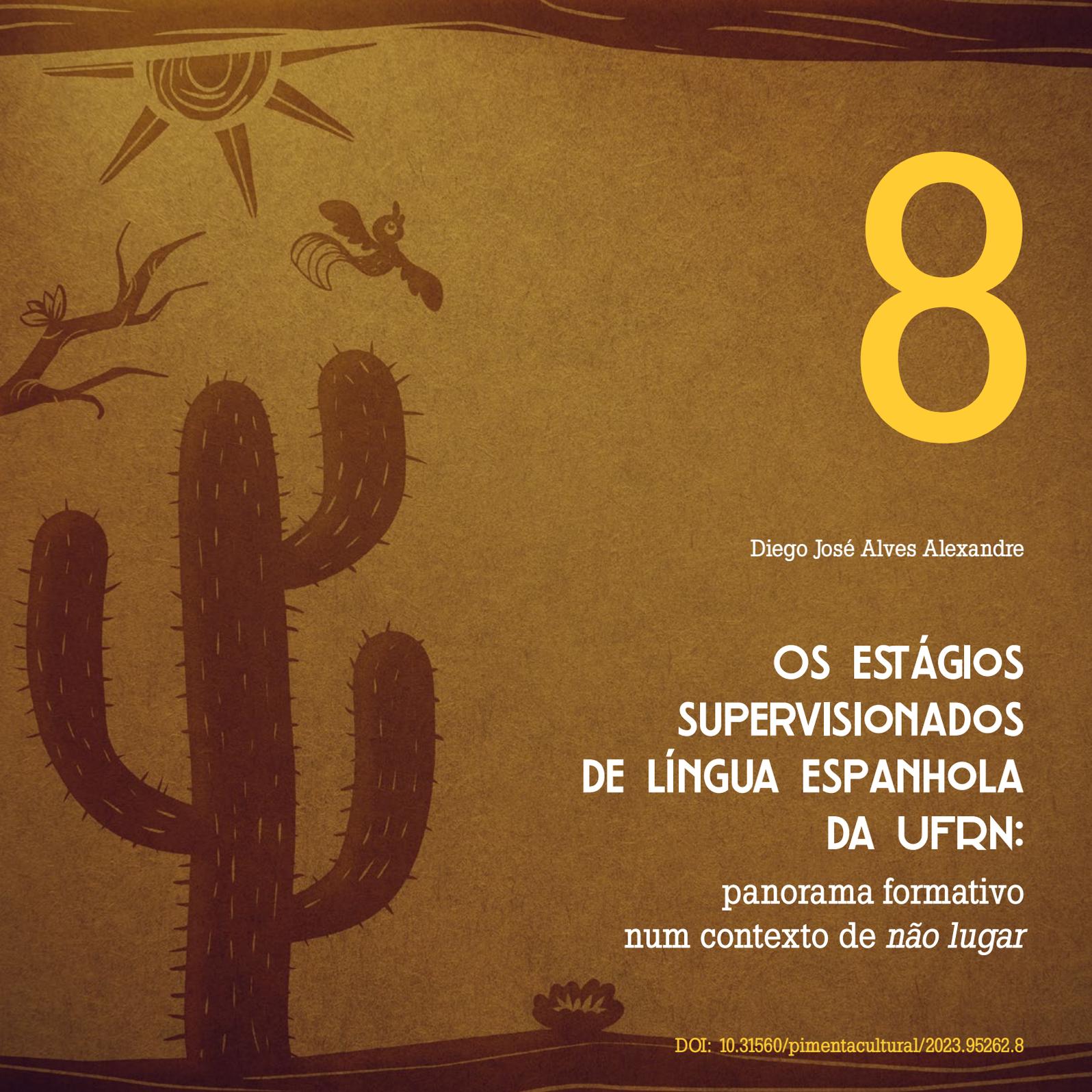
SPEGIORIN, M. T. S. Seu lugar é aqui e agora. In: LIBERALI, F. C. et al. (org.). **Educação em tempos de pandemia**: brincando com um mundo possível. Campinas: Pontes Editores, p.181-195, 2020.

SPRATT, C.; WALKER, R.; ROBINSON, B. Practitioner research and evaluation skills training in open and distance learning. **Module A5**: Mixed research methods. Commonwealth of Learning, 2004. Disponível em: <<http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/88/A5%20workbook.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 07 jan. 2022.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VIANA, M. E. R. P.; MIGUEL, J. R. Desafios Pedagógicos e Emocionais do Professor Frente à Pandemia da Covid-19. **Id on Line**. Revista Multidisciplinar e de Psicologia. V.15, N. 56, p. 404-415, Julho/2021 - Disponível em: <<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/viewFile/3151/4995>>. Acesso em: 07 jan. 2022.

## SUMÁRIO

A stylized illustration of a desert landscape. In the foreground, a large, dark brown saguaro cactus with several arms stands on a small patch of ground with a small flower. The background is a textured, golden-brown color. In the upper left, a stylized sun with rays is visible. To the right of the sun, a small bird is flying. The overall style is minimalist and graphic.

# 8

Diego José Alves Alexandre

## OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS DE LÍNGUA ESPANHOLA DA UFRN:

panorama formativo  
num contexto de *não lugar*



## SUMÁRIO

### RESUMO

Partindo do arcabouço teórico-metodológico da Linguística Aplicada de caráter “indisciplinar” (MOITA LOPES, 2006), o capítulo objetiva promover uma reflexão sobre o caráter de resistência dos estágios supervisionados de língua espanhola da UFRN (*campus* Natal) e em que medida atuam num contexto em que o espanhol no Rio Grande do Norte, após o estabelecimento do chamado Novo Ensino Médio e a revogação da lei 11.161/2005, ocupou um espaço de “não lugar” (AUGÉ, 2012). No estudo, o conceito de “não lugar” é deslocado, a fim de remontar um cenário em que leis e práticas político-institucionais como a elaboração de bases curriculares e a exclusão do espanhol do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) interferem no ensino de língua e na formação de professores dentro do estado do RN. Com este ensaio, espera-se refletir, apontar e divulgar os caminhos para a graduação de Letras/Espanhol e outras reflexões de caráter pedagógico, como a importância de se formar professores críticos.

**Palavras-chave:** Estágio supervisionado; Língua Espanhola; Não lugar.

## INTRODUÇÃO

Dentro dos estudos linguísticos gerais, a Linguística Aplicada (LA) tem se destacado como um campo do saber cujos objetos e objetivos se centram, entre outras questões, em problemas socioculturais que são atravessados pela linguagem. De acordo com Moita Lopes (2006), a não obediência a um paradigma científico específico localiza essa área num âmbito “indisciplinar” e, por isso mesmo, num cenário investigativo em que a pluralidade de ideias, saberes e vozes científicas e não científicas caminham em pé de igualdade. Por sua vez, Rojo (2008) observa a LA também pelo viés do engajamento social: nesse sentido, a pesquisa busca por soluções a problemas contextualizados e inseridos em situações discursivas diversas.

Quando aproximamos LA e ensino, a necessidade de incorporar às nossas análises outros campos do saber é quase uma questão imperativa. Justamente, devido à complexidade com que os problemas educacionais têm se mostrado frente aos atores envolvidos com o ensino-aprendizagem de línguas, claro está que precisamos estabelecer caminhos que extrapolem o óbvio e que busquem soluções em outros panoramas reflexivos ou, ao menos, sob outro ângulo de observação.

O estágio supervisionado de língua espanhola da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e, num sentido mais amplo, a formação de professores dessa língua adicional no estado do Rio Grande do Norte, parece-nos um desses problemas que mobilizam aspectos teóricos para além do que nossa formação linguístico-pedagógica oferece. De algum modo, e motivado pela relação que os estágios de formação de futuros docentes firmam com contextos extra-universitários (como o contexto político, legislativo e ideológico, por exemplo), com este ensaio, objetivamos refletir sobre parte desse componente curricular e o seu poder de resistência diante de um contexto de não lugar dentro do estado do RN.

## SUMÁRIO

Para essas reflexões, deslizo o conceito de *não lugar*, preconizado pelo etnólogo e antropólogo francês Marc Augé, notadamente em sua obra de 1992.

## O ENSINO DE ESPANHOL NO RIO GRANDE DO NORTE E O SEU NÃO LUGAR

Publicada em 1992, por Marc Augé, a obra *Não lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*, já no título, sinaliza para a possível relação entre os termos *Não lugar* e *supermodernidade*. Para o autor, a supermodernidade<sup>12</sup>, isto é, o nosso atual momento, representaria o reflexo do encolhimento do tempo e do espaço, mudanças essas operadas pela globalização e que reverberam, por exemplo, na mobilidade urbana, na troca de bens e de valores, no fluxo informacional, nas epistemes e, claro, na dinâmica das identidades.

Para Augé, a ideia de que “o mundo encolheu” se confronta diretamente e paradoxalmente à noção de que o espaço fora redimensionado, ampliado, e isso justamente pela possibilidade de circulação acelerada de pessoas e de bens, pelo “acúmulo” ou excesso de pessoas dentro de um mesmo espaço. É desse cerne que surge, então, o conceito de não lugar: aquilo que se opõe transversalmente a noções particularizadas de lugar afetivo, seguro, comunitário e identitário:

12 Para Augé, a supermodernidade se opõe ao conceito antropológico da pós-modernidade pelo fato de este ser caracterizado a partir da noção de ruptura, e não de continuidade. Por acreditar que o mundo contemporâneo não deve ser visto de forma fixa, mas relacionado à temporalidade, o autor propõe a superação do descritivo (que, segundo ele, está ligado ao pós-moderno) e a preferência pelo analítico, cujas ferramentas seriam dadas pela supermodernidade. Augé entende que a supermodernidade representa uma noção singular por permitir pensar nas *figuras de excesso*, excesso esse caracterizado pela dilatação do tempo e do espaço e pela crença do indivíduo em ser o centro, isto é, em pensar ser a única referência para interpretar o mundo.

### SUMÁRIO

Os não lugares são tanto as instalações necessárias à circulação acelerada das pessoas e bens (vias expressas, trevos rodoviários, aeroportos) quanto os próprios meios de transporte ou os grandes centros comerciais, ou ainda os campos de trânsito prolongado onde são alojados os refugiados do planeta (AUGÉ, 2012, p. 36).

É nesse sentido que ambientes extremamente pensados para a recepção de pessoas, bens, serviços e trocas comerciais, onde não se personalizam as instalações, as relações e onde o tempo dentro deles é curto, *de passagem*, são considerados não lugares. Esse cenário, conseqüentemente, promove a não constituição identitária, a solidão e a descaracterização de pertencimento.

Baseado nesse conceito, alguns pesquisadores, como os do campo pedagógico, têm ampliado suas investigações pensando nas relações que se travam entre escola, identidades, currículo e presença de não lugares na atualidade. Exemplos nesse sentido estão em Carvalho (2005), Aguiar Freire (2011), Silva e Silva (2012), Baptista (2016) e Coelho (2020), autores que de alguma maneira utilizaram o pensamento de Augé para análises de fenômenos escolares e do exercício educativo. Mais recentemente, Marins Costa (2021), em seu canal do *Youtube*, também confrontou educação e o conceito de não lugar, precisamente relacionando-o ao (atual) ensino remoto emergencial.

Fixada essa premissa, é possível considerar que o ensino de espanhol do estado do Rio Grande do Norte de igual modo se encontra enredado num contexto de não lugar. Isso porque, depois da aprovação e estabelecimento do chamado Novo Ensino Médio Nacional (lei 13.415/2017), que, entre outras medidas, revogou a lei 11.1161/2005 – dispositivo esse que garantia a obrigatoriedade da oferta do castelhano nos anos finais da educação básica nacional –, o espanhol se converteu em uma disciplina “frágil”. Se antes esse componente tinha lugar fixo no currículo potiguar, com professores em exercício advindos

## SUMÁRIO

de concursos público<sup>13</sup>, hoje se tornou a chamada *parte diversificada* ou, num termo mais atualizado, *itinerários formativos*<sup>14</sup> – componentes curriculares que são ofertados a depender da demanda dos estudantes, das possibilidades da escola e/ou disponibilidade de professores.

Essa “mudança de posição” da disciplina deu ao espanhol uma oferta não perene e ao mesmo tempo irregular dentro do estado – há escolas que podem ter esse idioma em sua grade e outras que não podem. É o que nos conta uma estagiária do curso de Letras/Espanhol da UFRN em seu relatório de estágio no ensino médio. A graduanda, que estagiava no município de Nísia Floresta, a 41 km de Natal, revela parte dessa medida para os alunos:

Como la escuela se encuentra sin profesor de español, y que la profesora Paula Martins (nombre ficticio), mi supervisora de campo, actualmente es la vicedirectora, no pasé en esta pasantía por la parte de las observaciones. Como todos los grupos están sin clase de español, tuvimos que elegir en cuales grupos yo impartiría mis clases. Los grupos elegidos fueron los terceros de la mañana pues, según la dirección, es más importante para ellos tener clases de español debido a la proximidad de la prueba del *Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)*.

O relato da estagiária denuncia o problema da não-obrigatoriedade do espanhol nas escolas públicas do RN: a saída da professora Paula Martins da sua sala de aula, em direção a um cargo administrativo, não gerou a sua substituição, mas o cancelamento das aulas regulares do idioma estrangeiro. Os alunos, por sua vez, ficaram sem aulas e a gestão direcionou sua preocupação exclusivamente ao grupo da última série do Ensino Médio, posto que seria exigida língua espanhola no ENEM daquele ano.

13 O último concurso público aberto pela Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do RN que havia oferta de vagas para professor de espanhol (99 vagas) é de 2011 (edital n. 001/2011). Depois disso, a última convocação de docentes de espanhol, ainda referente a esse concurso, aconteceu em 2017, no dia 25 de outubro, através do Diário Oficial do estado do Rio Grande do Norte (DOERN, ano 84, n. 14.037/2017).

14 A expressão *itinerários formativos* está presente na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e diz respeito a componentes estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, posto que representam opções de matrículas para os estudantes (disciplinas facultativas). No RN, o espanhol pertence a essa “classe” curricular.

## SUMÁRIO

Nesse sentido, é elucidativa a fala de uma professora de espanhol em exercício no estado do RN. Em conversa via *Whatsapp* no grupo da mesa diretora da Associação de Professores e Estudantes de Língua Espanhola do Rio Grande do Norte (APELE-RN), a docente denuncia outra consequência direta do estabelecimento do Novo Ensino Médio e, com ele, o apagamento do espanhol no currículo nacional e nos editais do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático):

Oi, gente, boa tarde! Recebi algumas coleções das editoras para escolher o livro didático do próximo ano e, até o momento, nenhuma contemplou o espanhol. Os materiais de linguagens estão vindo com projetos de artes, inglês, português e educação física. Tenho medo das escolas estaduais começarem a optar por não ofertar o espanhol, por não estarmos contemplados nos materiais e não termos uma lei que assegure a oferta obrigatória.

A preocupação da docente tem origem na relação entre a não legitimação da sua disciplina-objeto e a ausência de livro didático. Considerando a força do livro didático no Brasil desde o início da nossa escola republicana, período em que funcionava como um *dispositivo estratégico* para formar professores, difundir noções pedagógicas e blindar concorrência estrangeira (GEBRIM, 2007), parece justo este ser mais um elemento que nos faz acreditar que a suposta garantia do espanhol como componente dos *itinerários formativos* do RN não garante sua efetiva vida na escola potiguar e, obviamente, no seu currículo escolar desse ente federativo.

Com respeito ao currículo, este merece destaque no cenário dos últimos quatro anos, por ter se configurado uma política de governo e não apenas uma política educativa. Explico: em dezembro de 2018, às vésperas do final do seu mandato, o então governador Robinson Faria sancionou o *Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte*, documento que contemplava o espanhol na grade, apesar de este já ser considerado um componente não obrigatório, mas pertencente à parte diversificada. A respeito da publicação do currículo de 2018, conversei,

## SUMÁRIO

na ocasião do evento *O lugar do espanhol no Documento Curricular do Estado do RN*, com as duas professoras-autoras do capítulo específico para o espanhol. Na ocasião, Bia Crispim e Salviana Forte comentaram sobre o processo de elaboração do documento, o curto prazo para fechamento da proposta, as lacunas que existiam à época e a falta de escuta daquele governo, frente às demandas das professoras.

Dois anos após a publicação do documento curricular do RN, a equipe do governo estadual de Fátima Bezerra (2019-2022) anunciou a elaboração de novo currículo. O objetivo agora, segundo a Secretaria de Educação, era o de aperfeiçoar o documento de 2018 para afinar a proposta ao disposto na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), documento que marca o início da transição do país para o chamado Novo Ensino Médio. No primeiro semestre de 2021, a primeira versão do novo currículo do RN foi disponibilizada para consulta pública, com abertura para sugestões/contribuições até maio do mesmo ano:

**Imagem 1 – Banner de divulgação de consulta pública do Currículo Potiguar 2021**



Fonte: <<http://www.educacao.rn.gov.br/Conteudo.sp?TRAN=ITEM&TARG=256431&ACT=&PAGE=&PARM=&LBL=MAT%C9RIA>>.  
Acesso em 10 abril 2021.

A elaboração de outro documento curricular no RN gerou algumas críticas por parte da sociedade potiguar, advindas de especialistas e de não especialistas em educação. A principal delas dizia respeito à falta de experimentação do documento de 2018 para, enfim, após a localização dos problemas da versão antiga, então reformulá-lo. Em

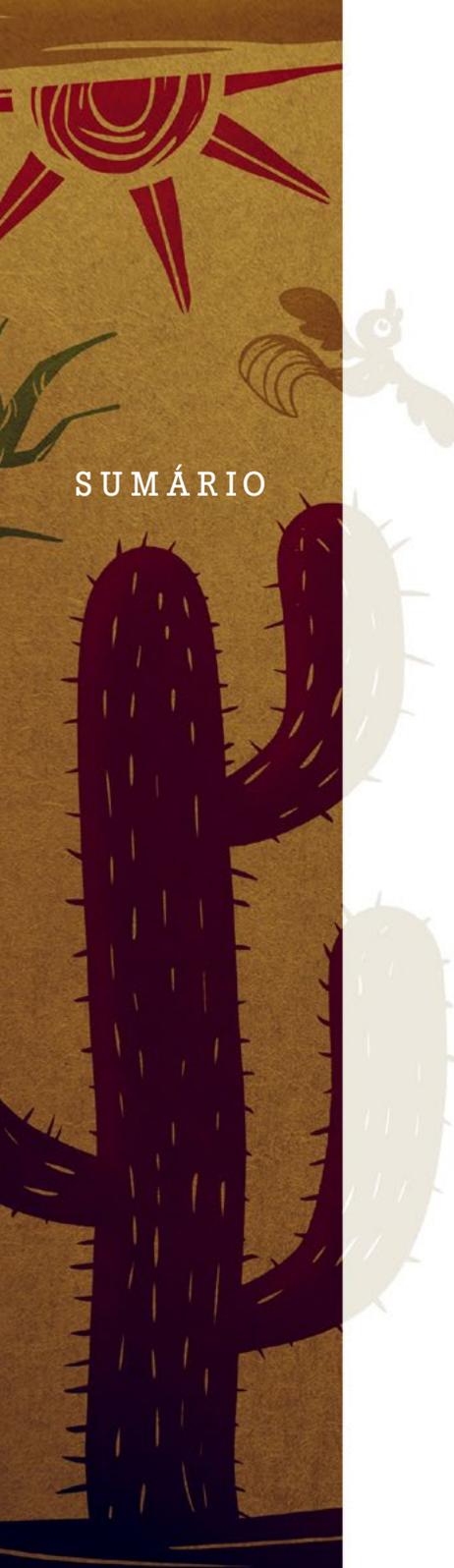
## SUMÁRIO

suma, por mais que nas duas propostas existissem intentos afirmativos para aprimoramento e organização curricular no estado (e aqui não levanto as críticas plausíveis para ambos os modelos de currículo apresentados), a diversidade de arquivos (e seus volumes de páginas) em um intervalo tão curto de publicação possibilitou gerar um esvaziamento dos reais objetivos da construção curricular no RN e, particularmente, do componente de língua espanhola na escola regular deste estado.

Os três exemplos acima abordados preconizam aspectos políticos e curriculares relacionados ao ensino de espanhol no estado do Rio Grande do Norte: a questão da falta de oferta de espanhol por esta ser uma disciplina da parte diversificada/itinerários formativos, a questão da ausência de livro didático desse idioma para o sistema estadual de ensino, e a falta de consenso entre os currículos mínimos para o planejamento anual dessa disciplina sedimentam bases para o estabelecimento de um não lugar para o espanhol dentro do estado.

Embora tudo até aqui abordado possa nos levar a crer que “não lugar”, nesse cenário, seja sinônimo de “ausência”, continuo me aproximando à ideia de Augé para defender a tese de que, justamente por esses três aspectos levantados, o professor de espanhol se encontra em solidão, sem identidade, sem “lar”. É uma contradição, mas a aparente normal oferta da disciplina e o excesso de documentos legais para este componente, por exemplo, funcionam, na prática, justamente em oposição a *lugar*, às *certezas*, às *singularidades* e à caracterização do ensino de uma língua nesse território. Concordando com Augé (2012), *o não lugar é o espaço dos outros sem a presença dos outros*, repleto de palavras, textos e imagens, pelo excesso de informação e por estratégias que pretendem cativar as pessoas: os documentos legais, a permanência do espanhol como parte diversificada e sua inclusão no currículo potiguar, mesmo após a sua não-obrigatoriedade por lei, podem seduzir professores e estudantes para o estabelecimento e formação de um “lugar”, no entanto, justamente pela sua relação pouco segura e esvaziada de certezas, não passam de efetivos não lugares:

## SUMÁRIO



## SUMÁRIO

Tal como em uma ida ao supermercado, onde o cliente circula silenciosamente, consulta preços, pesa frutas numa máquina que indica seu valor, depois estende seu cartão de crédito a um atendente também silencioso, que submete cada item a uma máquina registradora e empacota os produtos, nosso trânsito por outros lugares ocorre da mesma forma, mecânica, pré-programada e com contato limitado com os outros. Pode-se dizer que os não lugares são ameaças pelo seu excesso. **Neles o sujeito tem excesso de anonimato, excesso de uma liberdade tornada vazia ou insignificante, desencadeando a loucura da solidão** (SILVA e SILVA, 2012, p. 350, destaque meu).

É nesse sentido que a docência de espanhol no RN representa um não lugar, um lugar de passagem, impessoal e solitário, um lugar contraditório que oferece espaços ao mesmo tempo em que limita a atuação nesse mesmo espaço. É nesse sentido, e agora cabendo uma importante generalização, que a docência de espanhol no Brasil é um não lugar – recordo o texto de Fanjul (2010), em que é traçado o caminho legislativo, político e financeiro para a (não) introdução do espanhol em São Paulo depois da aprovação da lei 11.161.

Discorridas as considerações sobre o ensino de espanhol no RN e o não lugar que ocupa, passo agora a considerar a formação do professorado para esse idioma e a sua relação com os estágios supervisionados na UFRN.

## O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE ESPANHOL NA UFRN: POVOANDO OS NÃO LUGARES

O estágio supervisionado de formação de professores costuma ser tradicionalmente percebido, dentro do campo do espanhol ou fora dele, como o momento do curso de licenciatura em que os estudantes porão em prática as informações teóricas que “adquiriram” durante os primeiros anos de graduação. Esse pensamento, herança

do modelo 3+1 (três anos de teoria e um ano de prática), é também o produto da história da formação de professores no Brasil, pautada por uma linha descontínua entre o foco na exposição e na aprendizagem de conteúdos específicos e, em outros momentos, foco na didática para o ensino desses conteúdos.

Com isso, a cisão entre teoria e prática sedimenta bases para outras equivocadas noções, como a de que será nos componentes de estágio supervisionado onde se falará, por primeira vez, em ensino de língua espanhola para a educação básica. Daher e Sant`Anna (2010, p. 64) complementam essa questão:

Muitos cursos de licenciatura em Letras, conforme nossa experiência comprova, utilizam materiais pensados para cursos livres, para aprendizes descompromissados com a preparação para a profissão de professor. Essa escolha traduz algo que já vem sendo observado faz tempo: a formação do professor de ELE costuma ser orientada pelo que se sabe sobre aprender línguas e não sobre como ensiná-las. Nossa experiência nos permite observar, ainda, que as disciplinas dos cursos de licenciatura não costumam incorporar discussões sobre a formação para o trabalho do profissional professor de línguas estrangeiras, pois a maior parte das disciplinas desse curso preocupa-se com conteúdos sobre língua e literatura, ignorando ou não valorizando a relevância da articulação entre tal conteúdo e a atividade a ser realizada em situação de trabalho.

O comentário de Daher e Sant`Anna (2010) nos leva a pensar que o não lugar em que está inserido o professor de espanhol é constituído desde a sua formação inicial. De todo modo, é o reflexo do exercício profissional e de tudo o que pode circundar a sua prática docente efetiva. A não incorporação de discussões pedagógicas nas disciplinas consideradas “teóricas” reforça o lugar “aligeirado” e “vazio” em que pode se fundamentar uma licenciatura: “*para que estudo ‘teoria x’ se o que me interessa é a prática?*”, “*para que serve o estágio supervisionado se o espanhol é frágil no currículo do RN?*”, “*para que serve a licenciatura para eu dar aulas?*”.

## SUMÁRIO

As perguntas acima muitas vezes vêm à tona somente no momento em que os estudantes chegam aos estágios de Letras/Espanhol. No caso específico da UFRN, precisamente no sexto período:

**Quadro 1 – Matriz curricular do curso de Letras/ Espanhol da UFRN – Estágios supervisionados**

<b>Matriz curricular do curso de Letras – Língua espanhola e literaturas (UFRN, 2019)</b>		
<b>Período</b>	<b>Componente curricular (exclusivamente estágios)</b>	<b>CH</b>
6o período	Estágio Supervisionado de Formação de professores I (Línguas Estrangeiras Modernas)	100h
7o período	Estágio Supervisionado de Formação de professores II (Línguas Estrangeiras Modernas)	100h
8o período	Estágio Supervisionado de Formação de professores para o Ensino Fundamental (Espanhol)	100h
9o período	Estágio Supervisionado de Formação de Professores para o Ensino Médio (Espanhol)	100h
<b>CH total</b>		<b>400h</b>

Fonte: UFRN (2019, adaptado).

O quadro acima, adaptado do mais recente Projeto Político do Curso de Letras/Espanhol da UFRN (2019), distribui 400 horas<sup>15</sup> de estágio entre quatro disciplinas relacionadas a esse componente. Cada 100 horas de cada disciplina subdivide-se da seguinte forma: a) 60 horas de aula na UFRN, com o professor orientador dos estágios (docente do Departamento de Práticas Educacionais e Currículo/Centro de Educação), e b) 40h de atividades de estágio prático, realizado em campos específicos (escolas conveniadas com a Universidade), junto ao professor supervisor (profissional do corpo docente da escola-campo).

Os estágios I e II são oferecidos para estudantes dos três cursos de Letras/Línguas estrangeiras (Espanhol, Inglês e Francês) da UFRN. No estágio I, as discussões e a prática são voltadas para a observação

<sup>15</sup> As 400h de estágios supervisionados estão em conformidade com a recomendação da resolução do CNE/CP 02/2015, de 1º de julho de 2015, artigo 13, inciso II (UFRN, 2019).

## SUMÁRIO

de aulas, da estrutura escolar e dos principais atores envolvidos da educação básica. O segundo estágio, por sua vez, engloba o primeiro, posto que se utiliza de observações de aula, não obstante, em dado momento do período, proporá uma intervenção didática pontual.

Nos estágios para o ensino Ensino Fundamental e Médio, oferecidos exclusivamente para os matriculados no curso de Letras/Espanhol, os graduandos vão a campo, observam aulas de professores de espanhol em exercício e, em cumprimento a um cronograma didático, elaboram materiais, planejam e ministram aulas para alunos de escolas públicas municipais, estaduais e federais do RN.

As aulas desses dois últimos componentes tentam atrelar aspectos teóricos e práticos, com discussões sobre o ensino de espanhol na contemporaneidade e através do engajamento dos estagiários em projetos de extensão que objetivam oferecer aos futuros docentes um pequeno panorama do cotidiano escolar e dos desafios relacionados ao ensino de línguas no estado. Um exemplo disso está concretizado no projeto *“¿Qué pasa, profesor? Estudio de caso e ensino de espanhol”*, coordenador por mim e que durante parte do ano de 2019 aproximou graduandos dos estágios à realidade de docentes de espanhol em exercício: os docentes escreviam ou gravavam material audiovisual, comentando uma problemática no ensino de espanhol, e os estagiários, por sua vez, em grupos, estudavam o caso e propunham soluções. Esses resultados eram compartilhados, posteriormente, com os professores que expuseram seus desafios didáticos. Abaixo exibo cartaz de divulgação do projeto:

## SUMÁRIO

Imagem 2 – cartaz de divulgação de projeto do  
projeto de extensão *¿Qué pasa, profesor?*



Fonte: <<https://sigaa.ufrn.br/sigaa/link/public/extensao/visualizacaoAcaoExtensao/91811063>>. Acesso em 15 jul 2021.

Ainda em relação aos dois últimos estágios da carreira de Letras/Espanhol da UFRN, é importante ressaltar que é nesses dois momentos, pontualmente, que o não lugar do ensino de espanhol no estado ganha (ainda mais) relevo. No componente para o ensino médio, por exemplo, as questões que rondam os professores em formação já foram expostas de alguma forma quando, na seção anterior, as apresentei e as discuti. Para o estágio no ensino fundamental, no entanto, os desafios são mais consistentes, visto que, no RN, o espanhol não está previsto para a escola pública, mas apenas o inglês.

Pensando nisso, e pretendendo sobretudo garantir uma formação inicial dos graduandos atrelada à ocupação de espaços escolares estratégicos da região, algumas propostas de campo foram pensadas, balizadas e postas em prática. Dessa forma, a partir de reuniões com gestores escolares e professores, abrimos e ampliamos os estágios para o ensino fundamental e passamos, também, a nos preocupar em propor atividades docentes para além dessa

## SUMÁRIO

etapa do ensino. Portanto, os matriculados em estágio para o ensino fundamental, atualmente, podem atuar:

- Em escolas públicas de ensino fundamental, através de cursos de curta extensão, no contraturno dos alunos;
- No Núcleo de Educação da Infância (NEI/UFRN), o colégio de aplicação vinculado à UFRN, que atende alunos da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano);
- No Instituto Federal do Rio Grande do Norte (especificamente no *Campus* Cidade Alta), na área de Espanhol para Fins Específicos.

Esses três campos de estágio ampliaram as possibilidades de formação e de ocupação de espaços que até então, à exceção do IFRN (cursos de Turismo e Eventos, por exemplo), sequer existiam aulas de espanhol. Saliento, portanto, a importância dos estágios no ensino fundamental, ainda que as prefeituras municipais não contemplem essa disciplina em seus currículos, e no NEI/UFRN, que até o momento, oficialmente, somente oferece aulas de inglês para as crianças que frequentam a instituição.

A inclusão do espanhol, nas escolas supracitadas, através dos estágios, mesmo que de maneira sazonal e na contramão curricular, fomenta a formação inicial docente ao passo em que dissemina, dentro do estado do RN, diversas práticas de ensino dessa língua adicional. Para a UFRN e para o curso de Letras/Espanhol desta instituição, essas conquistas – abertura de campos de estágio para o ensino fundamental e ocupação dos campos para o ensino médio, mesmo que ao espanhol lhe caiba a *parte diversificada* ou os *itinerários formativos* – são pedagógicas e também políticas. Além disso, de algum modo, elas nos fazem resistir aos não lugares reservados para o ensino de espanhol no estado. Desse modo, compreender os não lugares nos leva a “pensar a diferença entre o que nós somos e o que nós estamos a ser” (SILVA e SILVA, 2012, p. 353).

## SUMÁRIO

Ainda a respeito das resistências ao não lugar, abaixo compartilho algumas mostras de atividades e depoimentos de estudantes das escolas-campo do estágio:

**Imagem 3 – depoimento de aluna do ensino fundamental**

Hola! mi nombre es Geovana, soy Brasileña. Tengo 13 años, aprendí mucho  
nessas 8 semanas! Soy muy agradecida por estas aulas. Sentirei muchas  
saudades.

Besos da natita! :3

Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

**Imagem 4 – Depoimento de aluno do ensino fundamental**

Adorei a experiência, aprendi coisas novas, Ah, e os países sul-  
americanos? Ah que alegria saber os detalhes deles.

Parecem que eu comeci tudo com a letra A?

É porque meu nome é Antenor e eu gosto muito dessa  
letrinha e do país escrito pelos meus "amigos", a famosa  
"ARGENTINA" do loco e do delicioso Alfajor. IUMI IUMI

IUMI IUMI

Fonte: arquivo pessoal, 2019.

Os dois textos acima, extraídos de relatórios de estágio, foram escritos por alunos do ensino fundamental que, naquele momento, estavam concluindo um módulo de 8 semanas de um curso de espanhol ofertado por professores em formação. Nessa mesma atividade foi solicitada a escrita de palavras que, de modo pessoal, remetessem à língua espanhola. Na concretização dessa tarefa não faltaram menções ao universo audiovisual do espanhol, como os seriados *Chaves*, *Narcos*, *A Casa de papel* e *Rebelde*, como a novela mexicana *Maria do Bairro*, e

SUMÁRIO

também cantores como *Maluma* e *Luis Fonsi*. Esses elementos, juntos, nos dizem muito sobre “povoamento” dos não lugares. Mas a esse respeito comento a seguir, nas considerações finais desse ensaio.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão do não lugar para o ensino de língua estrangeira no Brasil é um desafio enfrentado há décadas, marcadamente a partir do início da nossa República. Desde então, a presença/ausência de instrumentos legais, didáticos e/ou discursivos tem nos levado a um vazio espacial, a construção de uma identidade docente fragmentada e até mesmo, em muitos contextos, vazia. Longe de ser tomado ao pé da letra, aqui, o não lugar do espanhol – nos conta a história do seu ensino no Brasil –, sobretudo a partir da década de 1940 (ALEXANDRE, 2021), é constituído por episódios políticos e culturais que ora abrem caminhos, ora fecham fronteiras.

Contudo, essa mesma história também nos fala das resistências através da lucidez e do acreditar no ensino e na aprendizagem de espanhol como um direito escolar e latino-americano. Talvez isso nos impulse a pensar cada vez mais e sob diferentes perspectivas o ensino desse idioma para brasileiros e em nosso contexto específico.

No Rio Grande do Norte, particularmente através dos estágios supervisionados na UFRN (e entre outras propostas que aqui não citei, mas que merecem relevância, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, o PIBID), destacam-se algumas certezas: formar professores de espanhol, em qualquer região do Brasil, é um movimento político – e por isso mesmo um movimento crítico aos não lugares que nos impõem.

## SUMÁRIO

Retomo, por fim, as pequenas produções discentes (imagens 3 e 4), apresentadas anteriormente. Para além dos desvios ortográficos e sintáticos, das piadas escritas e da mesclas entre a língua estrangeira e a língua materna, os discursos dos alunos apontam que o espanhol, desde muito cedo e desde muito antes do ensino médio, pode ocupar (e já ocupa) o cotidiano e a cultura do jovem periférico: está na TV a que ele assiste, na internet a que ele por ventura se conecta, nas conversas com os amigos e na música que canta, por exemplo. As “saudades” a que a aluna da imagem 3 se refere materializam bem a ausência de oportunidades e a presença da infeliz crença de que línguas estrangeiras devem estar fora da educação básica, sobretudo se estivermos nos referindo à educação pública. Não há mais justifica para se negligenciar ou pouco valorar o espanhol nas escolas e em todos os seus níveis. Oficial ou não, o espanhol é uma força irrefreável; formar bons professores dessa língua, cada vez mais, uma pauta irremovível.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR FREIRE, Eugênio Pacelli. **A expressão da identidade como fator gerador de pertencimento em projetos em ambiente on-line.** Cadernos de Letras (UFRJ). n. 28, jul 2011.

ALEXANDRE, Diego. **O conhecimento linguístico em materiais didáticos de espanhol publicados na década de 1940:** análise historiográfica da primeira gramatização massiva dessa língua estrangeira no Brasil. Tese (Doutorado em Linguística). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. João Pessoa, UFPB, 2021.

AUGÉ, Marc. **Não lugares:** introdução a uma antropologia da supermodernidade. São Paulo: Papius, 2012.

BAPTISTA, Isabel. Para uma fundamentação antropológica e ética da educação: a escola como lugar de hospitalidade. **Educa**, International Catholic Journal of Education. n. 2, 2016.

CARVALHO, Janete Magalhães. O não-lugar dos professores nos entrelugares da formação continuada. **Revista brasileira de Educação.** n. 28, jan/fev/mar/abr 2005.

## SUMÁRIO

COELHO, Marcos Irondes. Currículo da/na diferença: indagações sobre práticas preconceituosas na escola. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 18, 2020.

DAHER, Del Carmen; SANT`ANNA, Vera de. Formação e exercício profissional de professor de língua espanhola: revendo conceitos e percursos. In: MARINS COSTA, Elzimar. BARROS, Cristiano. (Orgs.). **Coleção explorando o ensino**: espanhol. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

FANJUL, Adrián Pablo. 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, María Teresa; FANJUL, Adrián Pablo; NOTHSTEIN, Susana (coord.). **Lenguas en un espacio de integración**: acontecimientos, acciones, representaciones. Buenos Aires: Biblos, 2010.

GEBRIM, Virgínia Sales. A difusão de saberes e práticas escolares na pedagogia nova: o livro como dispositivo estratégico. **Educativa**. Goiânia, v. 10, n. 1, p. 85-95, jan/jun 2007.

KLEIMAN, Angela. Agenda de pesquisa e ação em LA: problematizações. In: MOITA LOPES (org.). **LA na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MARIS COSTA, Elzimar Goettenauer de (Canal Saber Ler). **Ensino remoto emergencial**: um “não lugar”? YouTube, 20 maio 2021. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=PlxwOn5nZfg>>. Acesso em 13 jul 2021.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. (org.). **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ROJO, Roxane. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. da (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008. p. 253-276.

SILVA, Antônio Carlos Barbosa da.; SILVA, Marina Coimbra Casadei Barbosa da. A escola na condição de não lugar. **Revista eletrônica PESQUISEDEUCA**. Santos, v. 04, n. 08, p. 340-362, jul/dez 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Político do curso de licenciatura em Letras – Língua Espanhola e Literaturas (modalidade presencial)**. Natal: UFRN, 2019. Disponível em < <https://sigaa.ufrn.br/sigaa/verProducao?idProducao=6398305&&key=e525d085baf730c9703baa-dc2c9c55df>> Acesso em 14 jul 2021.

## SUMÁRIO

A stylized illustration of a desert landscape. In the foreground, a large, dark brown saguaro cactus with several arms stands on a small patch of ground. To the left, a bare, dark brown branch extends from the left edge. In the upper left, a sun with a face and rays is depicted. A small bird is flying in the sky. The background is a textured, light brown color. The number '9' is prominently displayed in a large, yellow, sans-serif font on the right side of the page.

# 9

Alexandro Teixeira Gomes

## A BNCC E O ENSINO DE ESPANHOL NOS CURRÍCULOS ESTADUAIS:

o Rio Grande  
do Norte em foco



## SUMÁRIO

### RESUMO

O presente capítulo tem por escopo discutir o espaço que a língua espanhola tem no Referencial Curricular do Rio Grande do Norte. Trata-se de uma discussão com bastante relevo acadêmico, político e institucional considerando que o Referencial é o atual documento normativo dos currículos do ensino médio potiguar. Para o cumprimento de nosso objetivo, traçamos uma linha histórica da formação docente de língua espanhola no Rio Grande do Norte e discutimos a política presente na Base Nacional Curricular Comum no que tange à oferta de línguas estrangeiras nas escolas da educação básica em território brasileiro. Embora percebamos que a oferta da língua espanhola nas escolas do Rio Grande do Norte está assegurada no Referencial Curricular do estado, acreditamos que ainda é necessária uma mais ampla e mais efetiva integração dos docentes de espanhol como língua estrangeira no Brasil, notadamente no RN, em universidades, escolas, associações, para que possamos formar uma voz coerente e problematizadora na luta diária para garantir o devido espaço que o espanhol recobra em contexto brasileiro.

**Palavras-chave:** BNCC; Referencial Curricular Potiguar; Ensino de Espanhol.

## INTRODUÇÃO

Discutir políticas públicas que fomentem uma sociedade multi e plurilíngue é um desafio de extremo relevo acadêmico, político e institucional no âmbito das sociedades modernas e contemporâneas. No Brasil, essa discussão se torna mais importante ainda, uma vez que a história nos mostra que não há uma linearidade na oferta de línguas estrangeiras nos currículos da educação básica.

Nesse sentido, e considerando o caráter monolíngüístico adotado pela BNCC, propomo-nos aqui levantar uma discussão sobre o status que a língua espanhola tem no Referencial Curricular do Rio Grande do Norte, considerando que este é o atual documento orientativo dos currículos do ensino médio potiguar.

No que se refere ao plano de texto deste capítulo, apresentamos, além da introdução, uma seção para comentar o processo histórico de formação de professores de espanhol no RN; uma seção para comentar as diretrizes do ensino de língua estrangeira na BNCC; uma seção para comentar o Referencial Curricular do Rio Grande do Norte e a oferta do componente de língua espanhola, além das considerações finais e dos elementos pré e pós-textuais. Passemos, pois, à seguinte seção.

## ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO RIO GRANDE DO NORTE

A formação de professores de espanhol no Rio Grande do Norte conta com o pioneirismo da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, que, no ano de 2000, implementou a Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Espanhola e suas respectivas literaturas em oferta nos turnos matutino e noturno na cidade de Mossoró-RN.

## SUMÁRIO

Essa hegemonia da UERN só foi rompida em 2006 quando o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN também fez história ao oferecer a formação docente em língua espanhola na capital potiguar. Acrescente-se a isso o fato de o IFRN ter sido a primeira instituição pública do Rio Grande do Norte a oferecer a licenciatura em língua espanhola na modalidade EaD.

Nesse mesmo ano de 2006, o Rio Grande do Norte já começava a sentir uma cada vez maior demanda por professores de espanhol advinda, sobretudo, da promulgação da lei 11.161. Foi então que a Secretaria de Estado de Educação e da Cultura da gestão da então governadora Vilma de Farias ofereceu um curso de formação inicial a docentes efetivos da referida secretaria que se encontravam exercendo a função de professor de espanhol, mas não tinham formação na área. O curso foi gerenciado pela Universidade Potiguar e ofereceu turmas com carga horária de 120h nas cidades de Natal, Mossoró, Currais Novos e Pau dos Ferros. As aulas, que ocorriam aos sábados nos horários matutino e vespertino, versavam sobre os conteúdos do livro didático que à época estava sendo adotado nas escolas estaduais de ensino médio. Sob forte protesto de órgãos e entidades responsáveis pela formação de professores de espanhol, o curso chegou ao fim sem resolver o problema da demanda de docentes para atender a todas as escolas que estavam implementando a disciplina, conforme preconizava a lei 11.161.

Em 2007, consciente da demanda por docentes na área, a UERN cria o curso de Letras – Língua Espanhola no então Campus Avançado Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia, hoje Campus Avançado de Pau dos Ferros, na cidade de Pau dos Ferros-RN, ampliando, assim, a oferta para outras regiões do estado e se mantendo como importante polo de formação de professores de espanhol no Rio Grande do Norte.

Mais tardiamente, em 2009, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, impulsionada pelo Programa de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI) do Governo Federal, cria o curso de

## SUMÁRIO

Letras – Língua Espanhola, no *Campus* Central, em Natal, e no então Centro de Ensino Superior do Seridó, agora Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó, na cidade de Currais Novos.

Considerando a oferta presencial da formação docente em língua espanhola nas três instituições públicas do estado do Rio Grande do Norte, bem como a oferta no formato EaD, e considerando que há uma pulverização dessa oferta nas principais regiões do estado, entendemos que o Rio Grande do Norte é uma das unidades federativas que tem avançado bastante na formação de professores de espanhol. Segundo levantamento da Associação de Professores e Estudantes de Espanhol do Rio Grande do Norte – APELE/RN, atualmente, contamos com mais de mil professores de espanhol formados no estado, mais de quinhentos alunos matriculados em cursos de graduação e mais de cem professores com título de especialista especificamente na área de espanhol. Além disso, a Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer – SEEC/RN conta com mais de cento e vinte professores efetivos em seu quadro docente.

Isso não quer dizer, obviamente, que não há percalços a serem vencidos. Gomes, Falcão e Irineu (2016, p. 303-304) já apontavam alguns desses percalços que ainda precisam de um olhar especial, sobretudo, por parte do poder público e das instituições de formação docente, quais sejam:

- a necessidade de fortalecimento da formação continuada para docentes de E/LE em nível de pós-graduação, tanto *lato sensu*, como *stricto sensu*;
- o desafio de acompanhar a dinâmica da sociedade moderna na formação de professores, na proposição de currículos mais flexíveis e/ou mais tradicionais e na integração entre as modalidades de ensino presencial e semipresencial;

## SUMÁRIO

## SUMÁRIO

- a necessidade de realização de novos concursos públicos para contratar profissionais habilitados que possam suprir a carência de docentes para o ensino de E/LE nas escolas do RN, no interior e na capital;
- a proposição de ações que minimizem os efeitos da evasão escolar nos cursos de formação de professores de E/LE na modalidade EaD;
- a integração dos governos federal, estadual e municipais na proposição de projetos que fomentem a formação inicial e continuada de professores de E/LE.

Na atualidade, consideramos que o maior desafio que temos a enfrentar é a retirada do espanhol dos currículos do ensino básico em função da revogação da lei 11.161, em 22 de setembro de 2016, pelo então presidente Michel Temer, e da implementação da Base Nacional Curricular Comum – BNCC, tema que trataremos na seção seguinte.

## A BNCC E O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

### A Base Nacional Curricular Comum – BNCC

é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018, p. 07).

Uma das principais mudanças em relação aos documentos orientativos anteriores se refere ao tema da oferta de línguas estrangeiras nas escolas da educação básica. Pela BNCC, o inglês passa a ser o idioma

estrangeiro obrigatório a partir do ensino fundamental II em contraposição ao que era preconizado anteriormente, em que cada escola podia optar pela língua que melhor lhe aprouvesse, considerando, sobretudo, as demandas geográficas, históricas e culturais de cada comunidade.

Na BNCC, o inglês assume um status de língua franca e seu ensino deve se pautar pelos eixos da oralidade, da leitura, da escrita, dos conhecimentos linguísticos e da dimensão intercultural. Frente ao exposto, cumpre-nos indagar se é possível formar um sujeito pluri e multilíngue, marca das sociedades avançadas, com a oferta de uma única língua estrangeira. De acordo com o preconizado no documento em tela, sim, conforme podemos ver na seguinte citação:

Nesse sentido, ao assumir seu status de língua franca – uma língua que se materializa em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais –, a língua inglesa torna-se um bem simbólico para falantes do mundo todo. (BRASIL, 2018, p. 244).

As implicações disso são, sobretudo, a ausência de outras línguas estrangeiras e uma política de exclusão do espanhol, língua de extrema importância cultural, geográfica, política e econômica para os brasileiros e idioma mais procurado por alunos que se submetem ao Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep.

Trata-se de um dado extremamente preocupante porque se, por um lado, retira autonomia das escolas e de suas comunidades de escolher o idioma mais funcional para sua realidade, por outro, deixa nossa sociedade caminhando na contramão das sociedades modernas que preconizam que o aprendizado de línguas estrangeiras ajuda a abrir portas para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional dos aprendizes.

## SUMÁRIO

De modo contrário a esse retrocesso iniciado pela revogação da lei 11.161, vários coletivos começaram a se organizar, a exemplo das associações de professores de espanhol de cada estado e do movimento nacional intitulado #FicaEspanhol, na luta pelo merecido espaço que o idioma espanhol merece ter em contexto brasileiro. Do movimento nacional #FicaEspanhol surgiram vários braços estaduais que, ao mesmo tempo que contribuíam para fortalecer a luta nacional, atuaram de forma localizada em seus estados.

Aqui, é importante destacar que a Associação de Professores e Estudantes de Espanhol do Rio Grande do Norte – APELE/RN empreendeu diversos esforços na tentativa de criação de uma lei estadual que garantisse pelo menos a manutenção do espanhol nas escolas de ensino médio, mas não encontrou apoio por parte das autoridades competentes. Nesse sentido, a APELE-RN atuou para que o espanhol, pelo menos, fosse incluído no referencial curricular do estado, tema sobre o qual versaremos na seção seguinte.

## O REFERENCIAL CURRICULAR DO RIO GRANDE DO NORTE E O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

O Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar é um documento com orientações curriculares para a educação básica do Rio Grande do Norte e

fundamenta-se, legalmente, na Constituição Nacional de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (LDB), no Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (2015-2025), na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018a), e nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM, 2018), como forma de sua concretização do direito inalienável à educação pública, gratuita, laica e de qualidade social, previsto em toda legislação. (SEEC-RN, 2021, p.10).

### SUMÁRIO

Para discutir essa questão, precisamos falar um pouco da APELE-RN, enquanto órgão de luta e de resistência e atriz principal nas discussões sobre o futuro do espanhol no estado potiguar.

Apesar de já ter uma larga história, no presente texto, abordaremos apenas a história recente da APELE-RN, a partir de sua reativação em 2016, quando o Prof. Miguel Afonso Linhares, docente do IFRN, e o Prof. Alexandre Teixeira Gomes, docente da UFRN, assumiram a presidência do órgão e reformularam seu estatuto.

Em uma das frentes de trabalho, a nova presidência se engajou na realização de eventos acadêmico-político-científico-culturais. Assim, sob a coordenação geral do Prof. Miguel Afonso Linhares, o IFRN abrigou o VII Congresso Nordestino de Espanhol, em 2018, e sob a coordenação do Prof. Alexandre Teixeira Gomes, a UFRN abrigou o I Encontro Potiguar de Professores de Espanhol, em 2017, no *Campus* de Currais Novos, e o XIX Congresso Brasileiro de Professores Espanhol, no ano de 2021, no formato remoto, em função da pandemia da COVID-19.

Outra frente de trabalho da APELE/RN ocorreu para buscar garantir a manutenção do espanhol nas escolas do RN. Assim, a associação buscou o legislativo estadual para apresentar um projeto de lei com esse intuito. As discussões foram iniciadas e, ao que tudo parecia, teríamos êxito, mas, infelizmente, por questões político-partidárias, o projeto não avançou. Procuramos também o executivo, mas não recebemos apoio para este empreendimento.

Nesse ínterim, de conhecimento de que o Estado estava elaborando o Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar, a APELE-RN procurou a SEEC com vistas a garantir a manutenção do espanhol nas orientações do documento. Assim, no dia 23 de fevereiro de 2021, o então presidente da APELE-RN, Prof. Alexandre Teixeira Gomes, teve uma reunião com o Secretário de Educação, Prof. Getulio Marques, e sua equipe, resultando no compromisso da SEEC em colocar o espa-

## SUMÁRIO

nhol como componente curricular da área de linguagens e suas tecnologias, conforme podemos ver na seguinte passagem do documento:

A Área de Linguagens no Ensino Médio, no Estado do Rio Grande do Norte, compreende os componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Espanhola. [...] Ainda, as DCNEM, no Art. 11, § 4º e incisos I, IV, V e IX, apontam que a organização da Área deverá contemplar estudos e práticas de língua portuguesa, arte, educação física e língua inglesa. Este último, informa que além da oferta de Língua Inglesa há a possibilidade de oferta de outras línguas estrangeiras. No estado do Rio Grande do Norte, há o compromisso com a oferta da Língua Espanhola como a segunda língua estrangeira, sendo que esse componente apresenta-se inserido nos Itinerários Formativos, enquanto unidade curricular fixa. Nesse caso, o deslocamento da carga horária do componente de Língua Espanhola para os Itinerários Formativos, se deu em virtude da legislação vigente ter estabelecido a carga horária máxima em 1.800h referente à Formação Geral Básica. No entanto, enquanto orientação pedagógica, possui matriz específica integrada e articulada com os demais componentes na área de linguagens e suas tecnologias. (SEEC-RN, 2021, p.76).

O texto do Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar foi lançado a partir de uma audiência pública no dia 29 de abril de 2021, com o objetivo de apresentar à comunidade potiguar sua primeira versão. Após o lançamento, houve um período de recebimento de contribuições que foi de 29 de abril a 18 de maio com prorrogação até 04 de junho do corrente ano. Em seguida, houve um período de revisão e de acréscimos das sugestões recebidas até a publicação da versão final no mês de outubro de 2021.

Voltando ao teor do documento, vemos, em outro trecho, esse compromisso de manutenção da língua espanhola mais uma vez firmado na passagem que destaca que “Não obstante a BNCC não incluía Língua Espanhola como componente, o Referencial Curricular do Rio Grande do Norte o acolhe em respeito ao seu grande uso no Estado pela expansão do turismo e o desenvolvimento econômico” (SEEC-RN, 2021,

## SUMÁRIO

p.78). Dessa forma, “a rede de ensino estadual intenta proporcionar aos nossos estudantes a oportunidade não só de crescimento individual, mas acima de tudo social e cultural.” (SEEC-RN, 2021, p. 99).

Importante frisar que o Rio Grande do Norte, há bastante tempo, oferece condições para ofertar o componente de língua espanhola em sua rede de ensino, conforme destaca a próprio referencial curricular ao pontuar que:

No Rio Grande do Norte, as instituições de ensino superior possibilitaram ao poder público a condição indispensável para o cumprimento da lei: a disponibilidade de professores devidamente licenciados. Em 2006, o Governo do Estado regulamentou a oferta dessa língua estrangeira mediante o Parecer nº 03-CEE/CEB, de 1º de fevereiro. (SEEC-RN, 2021, p. 99).

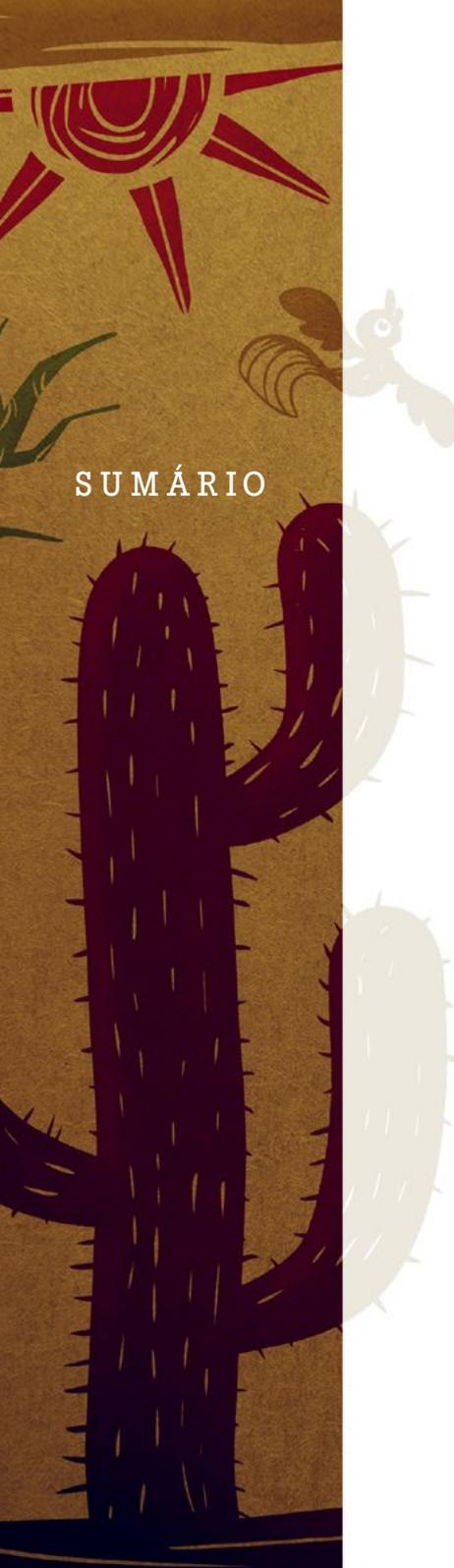
Considerando o exposto, e se ancorando nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o referencial curricular potiguar afirma que:

Nas duas últimas décadas, o Espanhol ganhou notoriedade e se estabeleceu como uma disciplina para formação do estudante. Dessa forma, e tendo o CNE atualizado, à luz da já citada Lei nº 13.415/2017, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio mediante a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, 100 argumentam que o estudo de línguas estrangeiras é tão transversal que perpassa todos os princípios específicos do Ensino Médio. Mais que isto: fica patente a necessidade de os sistemas de ensino considerarem essa oferta não no singular, língua estrangeira, mas sempre no plural: línguas estrangeiras. (SEEC-RN, 2021, p. 99-100).

O referencial ainda destaca que:

[...] em um mundo de integrações internacionais diversas, que variam por finalidade, profundidade e extensão, não há formação integral sem se disponibilizar a aprendizagem de línguas estrangeiras ao jovem. Sem dúvida, o inglês ocupa um lugar proeminente nesse mundo de relações multilaterais, mas é igualmente inegável que o espanhol se mostra uma opção que

## SUMÁRIO



## SUMÁRIO

deve estar ao alcance dos jovens brasileiros. [...] Assentado, pois, que na atualidade não é possível propiciar protagonismo ao jovem em sua trajetória rumo ao mundo do trabalho sem lhe oferecer uma educação, minimamente, plurilíngue, é preciso estender a área de Linguagens e suas Tecnologias, mesmo na formação geral básica, para além do que a lei obriga, isto é, o estudo do idioma materno e de uma única língua estrangeira, dada pela própria lei: o inglês. Neste sentido, o espanhol — como a lei mesma reconhece (Art. 35-A da Lei nº 9.394/1996) — é a língua que dá o passo do bilinguismo ao plurilinguismo. Para isso, a língua espanhola tem sido ofertada na formação geral básica (DCNEM, Art. 11, § 3º, IX), visando ampliar as oportunidades dos estudantes northeriograndenses. Ainda com foco no desenvolvimento do aprendizado, o ensino do espanhol deve fazer parte do itinerário formativo de Linguagens e suas Tecnologias e, de acordo com as condições da Rede, da Formação Técnica e Profissional. (SEEC-RN, 2021, p. 100-101).

Pelo exposto, é possível perceber que, apesar de não termos uma lei que garanta a oferta da língua espanhola nas escolas do Rio Grande do Norte, temos essa oferta assegurada pelo Referencial Curricular do estado. Isso resolve a situação?

Possivelmente, não. Motivo pelo qual é preciso uma mais ampla e mais efetiva integração dos docentes de espanhol como língua estrangeira no Brasil, notadamente no RN, em universidades, escolas, associações, para que possamos formar uma voz coerente e problematizadora capaz de cobrar dos governantes e demais autoridades o que nos é de direito, como professores e como cidadãos: o cumprimento de ações que entendam a Língua Espanhola não só como uma disciplina de oferta obrigatória pela escola, mas como um instrumento de integração regional capaz de contribuir para a formação plena e integral dos sujeitos potiguares/brasileiros.

Dizemos isso porque entendemos que a promulgação de uma lei é extremamente importante para nos dar base legal, mas concordamos com González (2009), ao afirmar que:

No es suficiente la promulgación de la ley para que de hecho se implante el español en nuestras escuelas de Enseñanza Media, especialmente las públicas; será necesario [...] mucho más, sobre todo un efectivo deseo político, nascido de intereses y necesidades nacionales y no ajenas, y que se traduzca en gestos firmes y legítimos, en buenas inversiones y en trabajo serio. (GONZÁLEZ, 2009, p. 31).

## SUMÁRIO

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos no presente capítulo discutir o espaço que a língua espanhola tem no Referencial Curricular do Rio Grande do Norte, considerando os pressupostos da BNCC no que tange à oferta de línguas estrangeiras nas escolas da educação básica, que prevê o inglês como língua obrigatória e a ausência de outras línguas estrangeiras, bem como uma política de exclusão do espanhol.

Nossa discussão permite-nos aferir que as instituições de formação docente em língua espanhola no estado potiguar têm oferecido as condições para ofertar o componente de língua espanhola na rede de ensino básico e que o Estado potiguar apresenta situação estável no que se refere à oferta do idioma de Cervantes nas escolas da educação básica, haja vista a manutenção do espanhol como componente curricular oficial da área de linguagens e suas tecnologias no Referencial Curricular do Rio Grande do Norte.

No entanto, é preciso uma cada vez mais ampla e mais efetiva integração dos docentes de espanhol como língua estrangeira no Brasil, notadamente no RN, em universidades, escolas, associações, para que possamos formar uma voz coerente e problematizadora capaz de cobrar dos governantes e demais autoridades o que nos é de direito, como professores e como cidadãos. É preciso, outrossim, uma constante vigília para que haja concursos públicos para ingresso de

novos docentes, bem como para a conscientização dos diretores e das diretoras das Diretorias Regionais de Educação e Desporto – DIRECs e das direções das escolas no sentido de que estes senhores e estas senhoras compreendam a importância de fomentar a oferta da língua espanhola nas escolas sob sua jurisdição.

Por fim, cabe um trabalho de conscientização da própria sociedade com o intuito de que seus atores percebam a importância e a necessidade de se formar cidadãos multi e plurilíngues e sua reverberação no âmbito de seus direitos acadêmicos, laborais, culturais e econômicos. Com lei ou sem lei, que sejamos conscientes de que o aprendizado de uma língua estrangeira, em nosso caso a língua espanhola, é um instrumento de integração universal capaz de contribuir para a formação plena e integral dos sujeitos sociais.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

GOMES, A. T.; FALCÃO, C. A.; IRINEU, L. M. Um raio-X do ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Rio Grande do Norte (RN): políticas públicas, avanços e desafios. In: BARROS, C.; COSTA, E.; GALVÃO, J. **Dez anos da “Lei do Espanhol” (2005-2015).** Editora Viva Voz: Belo Horizonte, 2016.

GONZÁLEZ, N. T. M. Políticas públicas y enseñanza de Español como Lengua Extranjera en Brasil: desafíos para su implementación. **Signo & Seña.** Buenos Aires, nº 20, p. 21-32, 2009.

SEEC-RN. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar. Natal, 2021.

## SUMÁRIO

## Sobre as organizadoras e o organizador

### **Carla Aguiar Falcão**

Professora de espanhol do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, atuando no Curso de Licenciatura em Espanhol e no ensino básico, líder do Núcleo de Pesquisa em Ensino e Linguagens – NUPEL da mesma instituição e assessora de relações internacionais do Campus Natal-Central do IFRN. Concluiu pós-doutorado em Estudos da Linguagem (2022) e Doutorado em Estudos da Linguagem (2016) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Possui Mestrado em Linguística Aplicada (2009) e graduação em Letras Português/Espanhol (2005) pela Universidade Estadual do Ceará – UECE e graduação em Gestão em Empreendimentos Turísticos (2006) pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará. Realiza pesquisas na área de Linguística Aplicada com ênfase nos seguintes temas: formação de professores de espanhol, produção oral e fonética e fonologia.

*E-mail: carla.falcao@ifrn.edu.br*

### **Girlene Moreira da Silva**

Professora efetiva de língua espanhola do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) desde 2010, atuando nos Cursos de Licenciatura em Letras Espanhol e Ensino Médio Integrado do Campus Natal Central. Possui graduação em Letras - Português e Espanhol (2008), mestrado em Linguística Aplicada (2011) e doutorado em Linguística Aplicada (2016) pela Universidade Estadual do Ceará. Tem experiência e interesse em pesquisas na área de Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores de línguas, crenças, ensino de espanhol como língua estrangeira, ensino de leitura e tratamento didático do texto literário no ensino de línguas estrangeiras. Atualmente é líder do Núcleo de Pesquisa em Ensino e Linguagens – NUPEL e atua como assessora de parcerias internacionais na Assessoria de Relações Internacionais do IFRN.

*E-mail: girlene.moreira@ifrn.edu.br*

### **Glauber Lima Moreira**

Professor de língua espanhola da Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr) no curso de Bacharelado em Turismo. Possui Licenciatura Plena em Letras Português/Espanhol (2005) e Mestrado em Linguística Aplicada pela

## SUMÁRIO

Universidade Estadual do Ceará UECE (2009). Doutorado em *Traducción y Ciencias del Lenguaje* pela *Universitat Pompeu Fabra* (UPF) em 2018. Pós-doutorado realizado junto ao Grupo de Pesquisa *Seminario de Lexicografía Hispánica*, Departamento de *Filología Española, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación* da *Universidad de Jaén* (Espanha), sob a tutoria da Profa. Dra María Águeda Moreno Moreno. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Espanhola, Linguística Aplicada, Ensino de espanhol como língua estrangeira, Ensino de espanhol para fins específicos, Lexicologia, Lexicografia e Terminologia. É membro pesquisador dos Grupos de Pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinar em Turismo – EITUR/UFPI (Vice-líder no biênio 2019-2020); Lexicologia, Terminologia e Ensino – LETENS/UECE (Vice-líder). É líder do Grupo de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem de Léxico e de Espanhol como Língua Estrangeira (GREPELE/UFDPAr-CNPq).  
*E-mail: glaubertlimamoreira@gmail.com*

## SUMÁRIO

## Sobre as autoras e os autores

### Alexandro Teixeira Gomes

Licenciado em Letras Português / Espanhol e Literaturas, Mestre em Linguística e Doutor em Estudos da Linguagem. Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Presidente da Associação de Professores e Estudantes de Língua Espanhola do Rio Grande do Norte APELLE-RN, biênio 2020-2022. É membro do Grupo de Pesquisa em Análise Textual dos Discursos - PPGEL - UFRN e líder fundador do Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos Linguísticos - LABLING - FELCS - UFRN. É membro do corpo docente do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS - UFRN - FELCS e do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem - PPGEL - UFRN - CCHLA. Também é membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística – ANPOLL e da Rede Internacional de Pesquisa em Argumentação - REDIPAR. Tem experiência na área de Linguística e desenvolve pesquisas, sobretudo, em Linguística Aplicada, Linguística de Texto, Linguística da Enunciação, Linguística Forense e Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira. As últimas pesquisas têm-se focado em Análise Textual dos Discursos, Responsabilidade Enunciativa, Quadro Mediático, Discurso Jurídico, Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira e Espanhol como Discurso Especializado.

*E-mail: alextgomes@yahoo.com.br*

### Ana Graça Canan

Possui mestrado (1996) e doutorado (2007) em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN e realizou estágio pós-doutoral (2013) na Universidade de Brasília – UNB. Atualmente é professora titular na UFRN, onde leciona para o curso de Língua Inglesa do DLLEM – Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas e desenvolve pesquisas na área de Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

*E-mail: anacanan2@gmail.com*

### Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva

Doutor em Filología. Estudios Lingüísticos y Literarios: Teoría y Aplicaciones na Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) em Madri – Espanha com período de Cotutela Internacional no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

SUMÁRIO

Mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Especialista em Metodologia em Ensino de Língua Espanhola pela FTC (2011). Possui graduação em Licenciatura em Espanhol pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte e desde 2010 é professor efetivo de Língua Espanhola na mesma instituição. Atua nos cursos técnicos em Guia de Turismo e Eventos no Campus Natal-Cidade Alta, além de ministrar disciplinas na graduação: Produção Cultural, Gestão Desportiva do Lazer e Letras-Espanhol. Tem experiência em Sociolinguística e Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: variação linguística e ensino; interculturalidade e espanhol para fins específicos.

*E-mail: bruno.venancio@ifrn.edu.br*

#### **Diego José Alves Alexandre**

É graduado em Letras (português e espanhol) pela UFPE (2012), com mestrado em Educação pela mesma instituição (2015), e doutorado em Linguística pela UFPB (2021). Foi professor de espanhol da Universidade Estadual da Paraíba (2016-2017) e, desde 2017, é professor de Didática e ensino de espanhol da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, onde atua no campo de formação de professores dessa língua estrangeira. Tem se dedicado à área do ensino-aprendizagem-avaliação de língua espanhola, à Historiografia da Linguística, à história do ensino e dos materiais de espanhol no Brasil, e aos estudos glotopolíticos e decoloniais.

*E-mail: diegojalexandre@gmail.com*

#### **Edilene Rodrigues Barbosa**

Doutora Filosofia y Letras pela Universidade de Alicante, mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará e graduada em Letras Português/Espanhol pela Universidade Estadual do Ceará. Atualmente é Professora do Curso de Língua Espanhola da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Ensino de Línguas Estrangeiras. Atuando principalmente nos seguintes temas: tradução audiovisual, audiodescrição, acessibilidade, gestos, explicitação e ensino. É membra dos grupos de pesquisa Estudos Aplicados em Línguas Estrangeiras (EALE) e Estudos da tradução (GET). Atua como coordenadora do PIBID de Espanhol do CAPF.

*E-mail: edilenebarbosa@uern.br*

## SUMÁRIO

### **Ivoneide Aires Alves do Rêgo**

Doutoranda em Letras na UERN, mestre em Letras pela UERN, especialista em Língua Inglesa pela UERN e graduada em Letras Língua Inglesa pela UERN. Possui ainda graduação em Pedagogia pela UFRN. Atualmente é professora de Língua Estrangeira da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Norte - SEERN, atuando na Escola Estadual Prof. Ubiratan Galvão. Com experiência na área de Letras atua principalmente nos seguintes temas: aquisição de segunda língua, análise do discurso no texto literário e acadêmico, gramática e ensino de línguas estrangeira, a leitura na sala de línguas estrangeiras, o ensino de língua estrangeira na atualidade, gêneros textuais e ensino. Foi professora supervisora do PIBID - Letras Espanhol, do Campus Avançado de Pau dos Ferros, da UERN.  
*E-mail: ivoneiderego@hotmail.com*

### **José Rodrigues de Mesquita Neto**

Docente do curso de Letras-Espanhol da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, campus de Pau dos Ferros. Atua no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE/UERN) e no Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras/UERN). Possui doutorado em Letras (2020), mestrado em Ciências da Linguagem (2018) e especialização em docência da língua espanhola (2010). Realizou estágio pós doutoral na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2021-2022). É líder do grupo de pesquisa em Estudos Aplicados em Línguas Estrangeiras. Atualmente pesquisa na área de fonética e fonologia e ensino de pronúncia.  
*E-mail: rodriguesmesquita@gmail.com*

### **José Veranildo Lopes da Costa Junior**

Doutor em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Possui Mestrado em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Especialização em Ciências da Linguagem - com ênfase em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Licenciatura em Letras - Língua Espanhola pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). É professor adjunto I da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da UFCG. É membro do Grupo de Estudos de Literatura e Críticas Contemporâneas (GELCCO/CNPq). É editor adjunto da Revista Leia Escola [RLE]. Tem desenvolvido pesquisas sobre Literaturas da América Latina, Estudos culturais, Ensino de literatura e formação de professores de espanhol. Dedicar-se, preferencialmente, a orientar estudos na área de Língua Espanhola.  
*E-mail: jveranildo@hotmail.com*

## SUMÁRIO

#### **Márcia Socorro Ferreira de Andrade Silva**

Mestre em Linguística Aplicada (2008) pela UECE. Professora do curso de Letras Língua Espanhola da UERN, campus central. Aluna do curso de Doutorado (PPGL/UERN). Membro do Grupo de Pesquisa em Estudos Linguísticos e Literários (GPELL).

*E-mail: marciaandrade@uern.br*

#### **Maria Solange de Farias**

Doutora em Língua Espanhola pela Universidade de Salamanca (2018). Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Americana-Py (2014). Mestre em Linguística Aplicada pela UECE (2007). Professora adjunto do curso de Letras Língua Espanhola da UERN campus Central. Chefe do DLE/FALA/UERN. Vice-líder do Grupo de Pesquisa em Estudos Linguísticos e Literários (GPELL).

*E-mail: solange\_espanha@yahoo.com.br*

#### **Regina Simon da Silva**

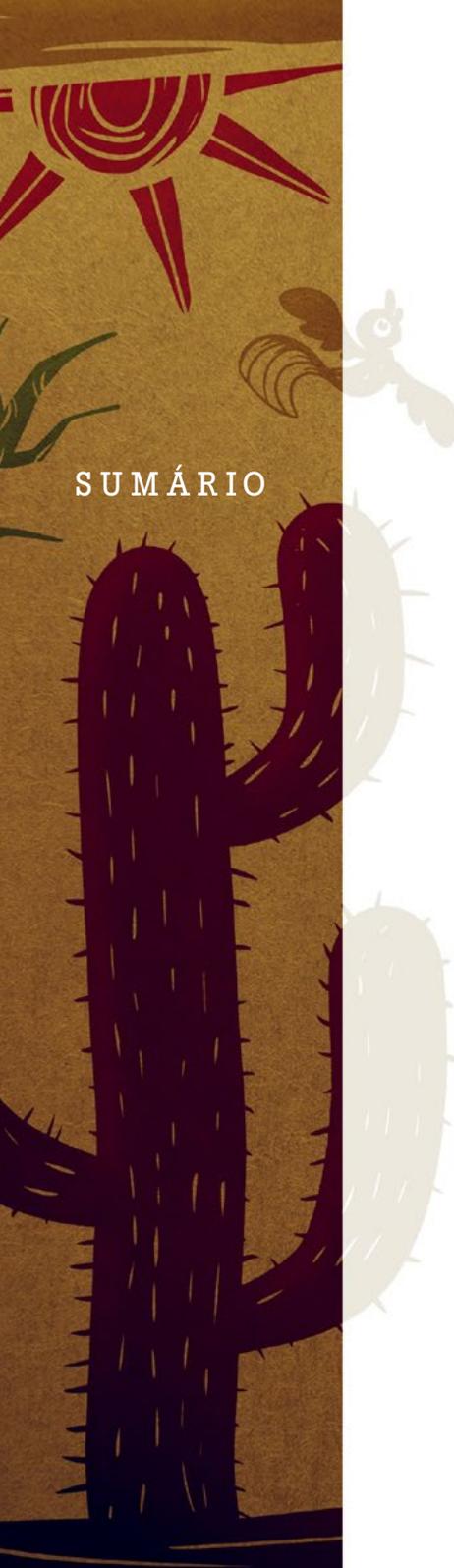
Realizou Pós-Doutorado em Literatura hispano-americana pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, e é doutora em Letras Neolatinas – opção Literatura Hispano-americana pela mesma instituição. Atualmente é professora Associada de Língua e Literaturas Hispânicas na Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN e do programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, na área de Literatura Comparada. Traduziu a obra *A família do Comendador* (Pinard, 2021), da argentina Juana Manso e publicou os livros *Literatura Hispânica em pauta* (Org.) - (EDUFRN, 2018) e *A transculturação dos conquistadores: Abel Posse e a trilogia do descobrimento* (EDUFRN, 2017). Tem diversos artigos publicados sobre a mulher e feminismos, memória, transculturação e alteridade.

*E-mail: reginasimonsilva@gmail.com*

#### **Samuel Anderson de Oliveira Lima**

Mestre (2008) e doutor (2013) em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Realizou estágio de pós-doutorado (2019) na Universidade Federal do Ceará, tendo parte da pesquisa realizada na Universidade de Buenos Aires. É Professor Associado da UFRN, onde ministra disciplinas de língua e literatura espanholas na graduação em Letras-Espanhol e na área de literatura comparada no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. Tem experiência no ensino de línguas e literaturas brasileira e espanhola, com interesse nos seguintes temas: Barroco, Antropofagia, Melancolia, José de Anchieta, Gregório de Matos, Oswald de Andrade, Gonzalo

## SUMÁRIO



## SUMÁRIO

de Berceo, Literatura Espanhola e Hispano-americana do Século de Ouro, Literatura Espanhola medieval, Literatura brasileira, poesia e teatro barroco. Foi Diretor do Instituto Ágora de outubro de 2014 a janeiro de 2019. É líder do Grupo de Pesquisa Ponte Literária Hispano-brasileira. Organizou a coletânea de textos “Colóquio Barroco” III (2012) e IV (2017), além dos livros “O eterno retorno do Barroco” (2014), “Saberes e sabores do Barroco” (2017), “Literatura Hispânica em pauta” (2018), “Tradição e contemporaneidade no barroco hispano-americano” (2020) e “Barroco americano: mapas para uma literatura crítica” (2022). É autor dos livros “Gregório de Matos: do Barroco à Antropofagia” (2016) e “Edifício de palavras: Gregório de Matos e seu corpus espanhol” (2017), ambos resultados de sua tese de doutoramento, publicados pela EDU-FRN. Atualmente, é editor-chefe da Revista Odisseia.

*E-mail: sanderlima25@yahoo.com.br*

### **Tatiana Lourenço de Carvalho**

Professora Adjunta III da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) onde atua na graduação e na pós-graduação. É docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL). Doutora pela Universidad de Salamanca (USAL) no Programa de Doutorado Español: investigación avanzada en Lengua y Literatura, com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - Ciência sem Fronteiras (Doutorado pleno no exterior). Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), com pesquisa financiada pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) e graduada em Letras: Português-Espanhol pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Membro dos grupos de pesquisa: Estudos Aplicados em Línguas Estrangeiras (EALE), do DLE/UERN, Grupo de Pesquisa em Produção e Ensino de Texto (GPET) do PPGL/UERN, Grupo de Pesquisa em Análise de Discurso Crítica: representações, ideologias e letramentos (GPADC) do PosLA/UECE e Tecnologias para o Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras (TECLE) do DLE/UFC. Atua na área de Linguística Aplicada com ênfase no ensino de espanhol, tecnologias digitais para a comunicação escrita, letramentos na web, formação de professores.

*E-mail: tatianacarvalho10@yahoo.com.br*

## Índice remissivo

### A

abordagem quantitativa 18, 88, 89, 96  
alunos 8, 13, 17, 18, 32, 61, 64, 65, 88,  
89, 91, 92, 94, 96, 97, 99, 100, 101, 102,  
103, 109, 111, 114, 117, 118, 119, 120,  
121, 122, 125, 127, 128, 130, 131, 132,  
134, 135, 136, 137, 139, 140, 141, 142,  
143, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152,  
153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160,  
161, 162, 170, 177, 179, 180, 182, 188,  
189, 190  
assolamento 110

### B

bolsistas 13, 18, 125, 127, 130, 131, 132,  
134, 135, 140, 142, 146, 148, 149, 150,  
151, 152, 161

### C

Comunicação 141  
comunidade científica 17  
conscientização política 16  
conteúdo educativo 126  
coronavírus 90, 92, 110, 141  
crise política 16  
cultural 27, 28, 114, 120, 126, 129, 190,  
194  
currículos estaduais 8, 184

### D

desenvolvimento educacional 126  
didático-pedagógica 88, 97, 98, 111, 163  
diversidad lingüística 7, 12, 23, 24, 25, 30,  
41, 43, 45, 46, 69, 83  
docente profissional 141

### E

econômico 126, 193

educação básica 13, 15, 116, 126, 127,  
129, 130, 146, 147, 169, 175, 177, 182,  
185, 186, 189, 191, 196

Educação Ciência 15

educadores linguísticos 16

educativa emergencial 7, 87

ensino 8, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18,  
19, 20, 21, 22, 28, 32, 65, 67, 85, 86, 88,  
89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99,

101, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 110,  
111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118,  
119, 120, 121, 122, 125, 126, 128, 130,

133, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 143,  
144, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 152,

153, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 161,  
162, 163, 164, 166, 167, 168, 169, 170,

173, 174, 175, 177, 178, 179, 180, 181,  
182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189,  
190, 191, 194, 195, 196, 197, 198, 201,

202, 203, 204

ensino médio potiguar 13, 185, 186

ensino remoto 8, 10, 12, 14, 18, 20, 88, 89,  
90, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 103, 104, 105,

106, 108, 110, 111, 116, 118, 139, 140,  
141, 142, 143, 144, 149, 150, 151, 152,

153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160,  
162, 163, 169

escolas 13, 19, 92, 110, 112, 125, 126, 127,  
128, 129, 130, 132, 133, 136, 147, 157, 170,  
171, 176, 177, 179, 180, 182, 185, 187, 189,

190, 191, 192, 195, 196, 197

estágios supervisionados 8, 13, 165, 166,  
174, 176, 181

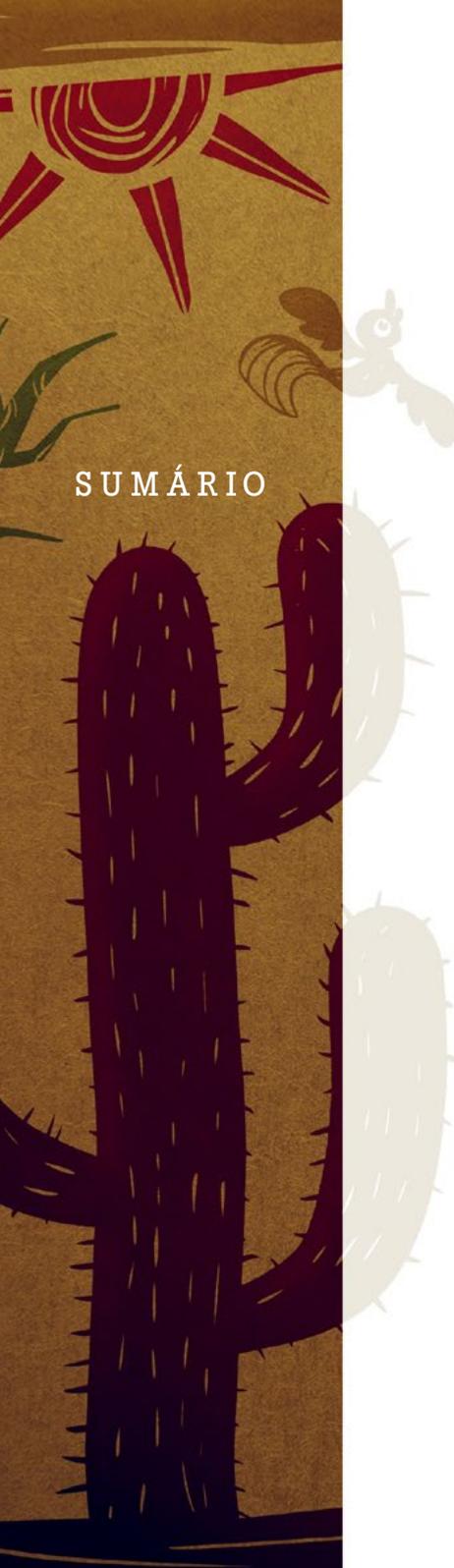
estratégias pedagógicas 89

estudo diacrônico 8, 124, 127

### F

ferramentas didáticas 141

## SUMÁRIO



## SUMÁRIO

formação inicial 15, 18, 88, 107, 128, 144,  
145, 146, 152, 161, 175, 178, 179, 187, 189  
futuras gerações 16

### I

Informação 141  
instituições superiores 16  
interação tecnológica 18  
internet 91, 92, 100, 101, 103, 104, 105,  
106, 111, 119, 149, 150, 151, 156, 157,  
182

### L

língua espanhola 10, 11, 13, 16, 18, 64, 85,  
88, 104, 106, 116, 120, 126, 127, 138, 145,  
165, 166, 167, 170, 173, 175, 180, 183,  
185, 186, 187, 188, 191, 193, 194, 195,  
196, 197, 198, 202  
línguas estrangeiras 13, 22, 46, 67, 86,  
163, 175, 182, 185, 186, 189, 190, 193,  
194, 196, 198, 202  
Linguística Aplicada 10, 17, 19, 47, 144,  
162, 164, 166, 167, 183, 198, 199, 200,  
201, 203, 204  
Línguística aplicada 7, 23  
literaturas hispânicas 8, 20, 108, 109, 111,  
116, 118, 121, 122

### N

natureza teórica 16  
Novo Ensino Médio 13, 166, 169, 171, 172

### P

pandemia 8, 13, 16, 17, 18, 20, 56, 89, 90,  
92, 93, 109, 110, 113, 116, 121, 139, 140,  
141, 142, 143, 145, 148, 149, 152, 153,  
154, 156, 157, 159, 160, 161, 162, 163,  
164, 192  
paradigma científico 167  
político 20, 26, 36, 116, 126, 166, 167,  
174, 181, 185, 186, 192, 196  
problemas socioculturais 167

professores 7, 23, 24, 25, 27, 37, 40, 41, 42,  
43, 44, 45, 47, 49, 50, 53, 56, 58, 61, 66,  
67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 78, 80, 81,  
82, 83, 84  
professores 8, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17,  
19, 20, 22, 32, 67, 78, 85, 86, 88, 89, 91,  
92, 93, 96, 97, 98, 99, 101, 104, 105, 109,  
111, 112, 114, 116, 118, 119, 120, 122,  
124, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 132,  
136, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 144,  
145, 146, 152, 154, 156, 157, 158, 161,  
162, 163, 166, 167, 169, 170, 171, 173,  
174, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 182,  
186, 187, 188, 189, 191, 194, 195, 196,  
198, 201, 202, 204

### Q

questão epidemiológica 141

### R

recursos tecnológicos 18, 65, 149, 153,  
160  
remoto emergencial 8, 12, 88, 89, 90, 92,  
93, 96, 97, 103, 139, 140, 143, 153, 158,  
159, 169, 183  
residência pedagógica 8, 139, 146, 147,  
149

### T

Tecnologia 15, 71, 140, 142, 187, 198, 201  
tecnologias 12, 18, 89, 91, 92, 93, 100,  
105, 106, 112, 143, 150, 154, 155, 157,  
161, 162, 164, 193, 196, 204  
território brasileiro 89, 185  
território nacional 11, 106

### U

universidade 18, 93, 94, 126, 128

### V

vida social 30, 38, 40, 116, 141



[www.PIMENTACULTURAL.com](http://www.PIMENTACULTURAL.com)

# O ENSINO DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO RN

cenário atual, desafios e expectativas  
na formação de professores