

Organização
Rodrigo Campos
Alice Moraes
Leandro Bolivar
Talita Barreto



ESPAANHOL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Práticas pedagógicas e reflexões docentes

**ESPAÑHOL NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E
REFLEXÕES DOCENTES**

PARECER E REVISÃO POR PARES

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

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



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

**ESPAÑHOL NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E
REFLEXÕES DOCENTES**

Copyright © Autoras e autores

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

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

Espanhol na educação básica: práticas pedagógicas e reflexões docentes.
São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 211p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1226-5 [Impresso]
978-65-265-1227-2 [Digital]

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

CDD – 370/410

Capa: Jorge Paulino com finalização técnica de Luidi Belga Ignacio

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

Diagramação: Diany Akiko Lee

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

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

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



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

PREFÁCIO

Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva¹

A língua espanhola no Brasil é tema recorrente de disputas e lutas no campo educacional. A revogação da Lei 11.161/05 foi uma clara evidência de ataque ao plurilinguismo na educação e da pouca vontade da classe política brasileira de promover o entendimento e o diálogo entre nosso país e os demais povos da América Latina. Mesmo assim, o ensino de espanhol na Educação Básica parece se manter vigente em inúmeras escolas do nosso país. Mas, de onde vem esse interesse, apesar de todas as dificuldades que enfrentamos?

Considero que a disciplina de Espanhol é atrativa para nossos estudantes por diversas razões, porém gostaria de enfatizar dois pontos fundamentais: a similaridade com a nossa língua materna e a história comum que temos com os países hispanófonos. A

¹ Doutor em Filología. Estudios Lingüísticos y Literarios: Teoría y Aplicaciones na Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) em Madri - Espanha. Mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (2015). 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 (2010). Atualmente é professor efetivo de Língua Espanhola do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Atua em cursos técnicos (integrado e subsequente), tecnológico (Produção Cultural e Gestão Desportiva e do Lazer) e de licenciatura (Letras - Espanhol). Desde 2023, é professor do programa de Pós-Graduação em Mestrado e Doutorado Acadêmico em Educação Profissional do IFRN. É coordenador e professor do Curso FIC Português Brasileiro para Estrangeiros do IFRN em parceria com o Projeto PLA EM REDE do Conif. Tem experiência na área de Linguística Aplicada e Sociolinguística, atuando principalmente nos seguintes temas: variação linguística e ensino de espanhol para brasileiros; interculturalidade; espanhol acadêmico, políticas linguísticas, internacionalização e português como língua estrangeira. E-mail: bruno.venancio@ifrn.edu.br

aproximação linguístico-cultural faz com que nos reconheçamos no outro, diferente do que pode acontecer nas aulas de outras línguas estrangeiras/adicionais.

Outra razão é a grande fronteira que temos com países da América do Sul, facilitando o intercâmbio político-cultural, além da presença do espanhol em quase todo o continente americano. Este *continuum* linguístico configura-se como uma realidade única no mundo por abarcar muitas nações que falam diferentes variedades da mesma língua. O Brasil não quer e não pode dar as costas para essa riqueza cultural, já que, como disse no parágrafo anterior, nos reconhecemos nela.

Nesse sentido, a obra “Espanhol na Educação Básica: práticas pedagógicas e reflexões docentes”, organizada pelos professores Rodrigo Campos (UERJ), Alice Moraes (UERJ), Leandro Bolivar (UFRJ/CNPq) e Talita Barreto (UERJ/UFF/PUC-Rio), corrobora a resistência da língua espanhola na escola brasileira a partir de relatos de experiência sobre aspectos linguísticos-culturais, literários e problemas educacionais que unem o Brasil aos demais países latino-americanos.

Nesta obra, são abordados temas relevantes e pouco discutidos, como o ensino significativo da língua espanhola através da produção de materiais didáticos que promovem o letramento crítico para crianças, a partir de uma ótica do sul-global. Além disso, podemos apreciar propostas didáticas sob diferentes perspectivas contemporâneas no ensino de línguas: discursivas, decoloniais, interculturais, antirracistas, translíngues e críticas.

Muitas dessas experiências nos fazem refletir sobre contextos específicos e pouco discutidos, como o caso do ensino de espanhol em regiões de fronteira. Além disso, abordam a realidade e as dificuldades de se ensinar no pós-pandemia, período em que nós, professores da Educação Básica, tivemos que nos adaptar rapidamente para incluir, de maneira responsável e crítica, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na sala de aula, sem deixar de lado, por exemplo, o texto literário como

material autêntico que fomenta a leitura e a discussão de temas sociais.

Assim, observamos que a contribuição de cada capítulo é rica e única, pois trata das experiências dos(as) autores(as) em um contexto de sala de aula e, ao mesmo tempo, estabelece um diálogo entre sua identidade como docentes brasileiros de espanhol e suas preocupações com um ensino crítico e autônomo, que valoriza a diversidade e a pluralidade de vozes por meio de temas sensíveis que não podem ser invisibilizados num projeto de educação linguística para estudantes brasileiros.

APRESENTAÇÃO

Rodrigo Campos
Alice Moraes
Leandro Bolivar
Talita Barreto

O livro "Espanhol na Educação Básica: práticas pedagógicas e reflexões docentes", organizado pelos professores Rodrigo Campos (UERJ), Alice Moraes (UERJ), Leandro Bolivar (UFRJ/CNPq) e Talita Barreto (UERJ/UFF/PUC-Rio), surge como uma contribuição para o campo da educação em línguas adicionais no Brasil. Este trabalho coletivo reúne experiências e reflexões de docentes dedicados à educação linguística em espanhol, oferecendo uma visão abrangente sobre a prática pedagógica na Educação Básica. Ao longo dos capítulos, os leitores encontrarão um rico diálogo entre teoria(s) e prática(s), evidenciando os desafios e as potencialidades do ensino e aprendizagem de espanhol em contextos diversos.

O capítulo "Propostas para uma educação reflexiva em línguas adicionais para crianças", escrito por Melissa Coutinho Moreira e Rodrigo Campos, destaca a importância de fomentar uma abordagem reflexiva e significativa no ensino de línguas adicionais para crianças. Utilizando diversos gêneros discursivos, os autores defendem a promoção de um letramento crítico que valorize a construção de sentidos através do reconhecimento do diferente, a ressignificação de valores e a articulação de saberes com questões sociais, culturais e ideológicas, sempre sob uma ótica sulear.

O capítulo "Materiais didáticos de espanhol para crianças: a importância da leitura literária na formação cotidiana da Rede Municipal do Rio de Janeiro", escrito por Dayala Vargens e Andréa Antunes, aborda a relevância da leitura literária na educação de

línguas adicionais, com foco no ensino de espanhol para crianças. As autoras destacam a importância dos materiais didáticos elaborados pelos próprios professores da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, entre 2016 e 2023. O capítulo enfatiza a necessidade de uma educação crítica e transformadora, que vá além da preparação para o mercado de trabalho, promovendo uma construção dialógica que valorize a diversidade.

O capítulo "*Professora, vai usar o livro?*": relatos dos encontros entre livro didático e uma professora da educação básica", escrito por Evânia Maria Ferreira do Nascimento, oferece uma reflexão crítica sobre o uso de materiais didáticos no ensino de língua portuguesa e adicional, baseada na experiência profissional da autora em escolas da Educação Básica no Rio de Janeiro. Através da análise de sua prática pedagógica e da elaboração de materiais de ensino de língua espanhola, a autora adota uma abordagem de pesquisa-intervenção e pesquisa qualitativa autoetnográfica para explorar a dinâmica entre professor, livro didático e realidade sociopolítica. A partir de uma perspectiva cartográfica de pesquisa, a autora argumenta a favor de uma emancipação docente que valorize a autonomia do professor na criação de seus próprios materiais de ensino, adaptados às necessidades específicas de seus alunos.

O capítulo "*¿Cuál es el problema de no ser blanco?*": um relato de experiência didática e reflexões sobre o trabalho docente", escrito por Alice Moraes Rego de Souza e Fabio Sampaio de Almeida, apresenta uma experiência didática de ensino de espanhol realizada com uma turma de 2º ano do Ensino Médio no Cefet/RJ Petrópolis. Dividido em duas partes principais, o capítulo primeiro detalha o relato da experiência, evidenciando tanto o planejamento inicial quanto as ressignificações e singularidades que surgiram durante as aulas, refletindo a interação entre professor e alunos. Na segunda parte, os autores discutem os fundamentos teóricos da proposta didática, ancorada em perspectivas discursivas e decoloniais. Além disso, o capítulo oferece reflexões críticas sobre a tensão entre o trabalho prescrito e o trabalho real e defende a complexidade e a profissionalidade do trabalho docente.

O capítulo "'As Descobertas de Kito': relato de experiência de um professor-autor" narra como a experiência em escolas privadas e cursos de idiomas contribuiu para o amadurecimento do autor não apenas como professor e cidadão, mas também como escritor. A partir dessas vivências, o autor produziu um livro infantil paradidático que combina o ensino da língua espanhola com a promoção do antirracismo e a visibilidade dos países latino-americanos. O capítulo descreve o processo de escrita desse livro e sua interação com os leitores.

O capítulo "Pedagogia translíngue na aula de espanhol: oportunhol como atividade pedagógica", escrito por Antonio Ferreira da Silva Júnior, explora o potencial pedagógico doportunhol no ensino de espanhol a partir de uma perspectiva crítica e translíngue. A partir de um relato de uma experiência vivenciada em um colégio universitário, o autor propõe reflexões sobre a educação crítica em língua espanhola. O estudo revisa conceitos de ensino crítico, brechas curriculares e letramentos para fundamentar uma prática pedagógica que debata diferentes percepções sobre oportunhol.

O capítulo "Discutindo narrativas mexicanas sobre o feminino: um relato de experiência das aulas de espanhol no segundo ano do Ensino Médio", escrito por Walquíria Rodrigues Pereira, narra a experiência da autora como professora substituta em regime remoto durante o isolamento social causado pela pandemia de COVID-19 em 2021. O texto compartilha experiências didáticas desenvolvidas para alunos do segundo ano do Ensino Médio. A proposta pedagógica incluiu uma releitura literária da narrativa de *La Llorona*, relacionada à figura histórica de Malinche, a intérprete indígena durante a colonização do México. Ambas as narrativas foram utilizadas para discutir e desconstruir a culpabilização da mulher pelos males históricos, fortalecendo um discurso crítico sobre o feminino. O capítulo explora como essas leituras literárias podem ser utilizadas para promover reflexões significativas sobre gênero e história no ensino de espanhol.

O capítulo "O ensino de espanhol em contexto binacional: relatos de experiências vividas no IFSul – Campus Santana do Livramento", escrito por Amanda Lilian Aguiar de Barros Mesquita, Círci Nayar Oliveira Lourenço e Vivian Cross Turnes, aborda a singularidade do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul) - Campus Santana do Livramento, localizado na fronteira entre Brasil e Uruguai. Este campus binacional oferece ensino médio-técnico integrado, subsequente e superior a estudantes brasileiros e uruguaios de forma equitativa, exigindo que as disciplinas de língua materna integrem português e espanhol simultaneamente. Através de três relatos de experiência das professoras que lecionam a disciplina LPEL: Língua Portuguesa, Espanhola e Literaturas, o capítulo explora diferentes abordagens para o ensino de espanhol neste contexto único. Vivian Turnes, Círci Lourenço e Amanda Mesquita compartilham suas práticas pedagógicas em diversos anos do Ensino Médio, enfatizando que, embora não exista uma fórmula pronta para o ensino de línguas em um ambiente binacional, é possível desenvolver estratégias que atendam às demandas de um plano de ensino adaptado a esse público diversificado.

O capítulo "Iniciação à docência em colégio público: expectativas e experiências", escrito por Talita Barreto, Cristina Grilo Martorelli, Alexsandro Coutinho dos Santos, João Marcos da Costa Silva, Manuely Pereira da Silva e Natália de Oliveira Lage, apresenta uma reflexão sobre a atuação dos bolsistas do PIBID UERJ Espanhol em uma escola pública do Estado do Rio de Janeiro. O relato de experiência foca na implementação de uma sequência didática sobre racismo, parte da campanha "21 Dias de Ativismo contra o Racismo" realizada no colégio. Ancorados nos conceitos de racismo estrutural, gêneros textuais e sequência didática, os autores analisam as atividades desenvolvidas em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). O capítulo conclui que a abordagem do PIBID, utilizando sequências didáticas que incorporam gêneros textuais, tem produzido resultados positivos,

facilitando a discussão de questões sociais através do ensino de espanhol e contribuindo para a formação crítica dos alunos.

O capítulo "Tecnología y enseñanza de español: las potencialidades del videocast para el aprendizaje", escrito por Maria Auxiliadora de Freitas Bastos Matias e Leandro Bolivar, explora o impacto das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no ensino de espanhol, especialmente no contexto da pandemia de COVID-19. A pesquisa reflete sobre a formação profissional dos docentes em relação às TDICs e analisa a aplicação de videocasts em aulas de língua espanhola. Baseados em teorias sobre metodologias ativas, ensino remoto de emergência, formação docente em ambientes virtuais e ensino híbrido, os autores pediram aos alunos do Ensino Médio que criassem videocasts como produto final de um trabalho interdisciplinar, desenvolvido a partir de uma sequência didática sobre a obra "Guernica" de Pablo Picasso. Os resultados indicaram que o uso de videocasts proporciona aos estudantes um papel ativo no seu processo de aprendizagem, ressaltando a importância de expandir as discussões sobre a formação de professores para atuar na sociedade contemporânea.

Por fim, o capítulo "¿Conectados? Una propuesta para reflexionar sobre el uso de aparatos celulares en clase", escrito por Dalva Desirée Climent, aborda os desafios e oportunidades que os avanços tecnológicos trazem para a Educação, especialmente no contexto do uso de celulares em sala de aula. O trabalho apresenta uma sequência didática destinada a motivar os alunos a refletirem criticamente sobre o uso da internet durante as aulas. Com base nas considerações teóricas sobre leitura e multiletramentos, o capítulo oferece estratégias pedagógicas para tornar o ensino de espanhol mais atraente e relevante para os estudantes hiperconectados. A proposta visa preparar a escola para lidar com a realidade tecnológica contemporânea e transformar o uso de celulares em uma ferramenta educativa eficaz.

Em suma, "Espanhol na Educação Básica: práticas pedagógicas e reflexões docentes" oferece uma coletânea de

experiências que revelam a complexidade e a diversidade do ensino de espanhol em contexto brasileiro. Esperamos que este livro inspire educadores a refletirem sobre suas próprias práticas, a experimentarem novas abordagens e a valorizarem a diversidade cultural e linguística em suas salas de aula. Através dos capítulos aqui reunidos, os leitores encontrarão não apenas relatos de práticas bem-sucedidas, mas também reflexões teóricas que destacam a importância de uma educação crítica e transformadora. Que este trabalho contribua para a formação de professores comprometidos com uma educação inclusiva e de qualidade, fortalecendo o ensino de espanhol e ampliando horizontes para todos os envolvidos no processo educativo. Boa leitura!

SUMÁRIO

PROPOSTAS PARA UMA EDUCAÇÃO REFLEXIVA EM LÍNGUAS ADICIONAIS PARA CRIANÇAS	17
Melissa Coutinho Moreira Rodrigo Campos	
MATERIAIS DIDÁTICOS DE ESPANHOL PARA CRIANÇAS: A IMPORTÂNCIA DA LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO COTIDIANA DA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO	35
Dayala Vargens Andréa Antunes	
“PROFESSORA, VAI USAR O LIVRO?”: RELATOS DOS ENCONTROS ENTRE LIVRO DIDÁTICO E UMA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO BÁSICA	51
Evânia Maria Ferreira do Nascimento	
¿CUÁL ES EL PROBLEMA DE NO SER BLANCO?: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DIDÁTICA E REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE	73
Alice Moraes Rego de Souza Fabio Sampaio de Almeida	
“AS DESCOBERTAS DE KITO”: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM PROFESSOR-AUTOR	93
Douglas Coelho	
PEDAGOGIA TRANSLÍNGUE NA AULA DE ESPANHOL: O PORTUNHOL COMO ATIVIDADE PEDAGÓGICA	107
Antonio Ferreira da Silva Júnior	

DISCUTINDO NARRATIVAS MEXICANAS SOBRE O FEMININO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DAS AULAS DE ESPANHOL NO SEGUNDO ANO DO ENSINO MÉDIO	123
Walquíria Rodrigues Pereira	
O ENSINO DE ESPANHOL EM CONTEXTO BINACIONAL: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NO IFSUL – CAMPUS SANTANA DO LIVRAMENTO	143
Amanda Lilian Aguiar de Barros Mesquita Circi Nayar Oliveira Lourenço Vivian Cross Turnes	
INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM COLÉGIO PÚBLICO: EXPECTATIVAS E EXPERIÊNCIAS	157
Talita Barreto Cristina Grilo Martorelli Alexsandro Coutinho dos Santos João Marcos da Costa Silva Manuely Pereira da Silva Natália de Oliveira Lage	
TECNOLOGÍA Y ENSEÑANZA DE ESPAÑOL: LAS POTENCIALIDADES DEL VIDEOCAST PARA EL APRENDIZAJE	171
Maria Auxiliadora de Freitas Bastos Matias Leandro Bolivar	
¿CONECTADOS? UNA PROPUESTA PARA REFLEXIONAR SOBRE EL USO DE APARATOS CELULARES EN CLASE	183
Desirée Climent	
SOBRE AS ORGANIZADORAS E OS ORGANIZADORES	195
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	201
ÍNDICE REMISSIVO	211

PROPOSTAS PARA UMA EDUCAÇÃO REFLEXIVA EM LÍNGUAS ADICIONAIS PARA CRIANÇAS

Melissa Coutinho Moreira
Rodrigo Campos

Considerações iniciais

Nosso interesse pelos estudos sobre línguas adicionais para crianças se iniciou com a atuação docente na escola bilíngue em espanhol (Escola Municipal Holanda) em 2015, localizada na Ilha do Governador, bairro da Zona Norte do Rio de Janeiro. A proposta inicial se consolidava em atender alunos e alunas da Educação Infantil ao 6º ano experimental.¹

Desde então, emergiram questionamentos: como integrar nossa prática de ensino a atividades e reflexões alinhadas aos interesses dos estudantes, com o objetivo de desenvolver leitores críticos? De que maneira abordar conteúdos que se conectem ao que é discursivamente considerado parte do "universo infantil"? Como realizar um trabalho motivador para o público-alvo em questão?

As respostas para essas perguntas começaram a se delinear com a realização de encontros de formação continuada em parceria com a Universidade Federal Fluminense (UFF). Esses eventos tinham como foco apoiar a formação dos professores responsáveis pela criação dos Cadernos Pedagógicos de Língua Espanhola da SME-RJ. Com o decorrer do tempo, o fascínio pelo assunto cresceu, culminando na elaboração da monografia de Especialização em

¹ Projeto educacional da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Rio de Janeiro (SME/RJ), que visa minimizar o impacto que os alunos de 11 e 12 anos sofrem ao sair do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Assim sendo, os/as alunos/as têm aulas de todas as disciplinas exigidas pelo currículo, porém com um(a) professor(a) apenas.

Língua Espanhola Instrumental na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)².

A elaboração dos Cadernos Pedagógicos de espanhol para os estudantes da rede municipal do Rio de Janeiro materializou-se em 2016, impulsionada pela demanda dos professores de espanhol da Escola Municipal Holanda por desenvolverem seus próprios recursos didáticos para uso em sala de aula. É fundamental destacar que esse material é produzido coletivamente, fruto da parceria entre a SME-RJ e docentes da UFF, e fundamenta-se nas Orientações Curriculares de Língua Espanhola, documento elaborado pela Prefeitura do Rio. Essas orientações adotam uma visão de língua como um fenômeno que se constrói historicamente e se manifesta através de gêneros discursivos (RIO DE JANEIRO, 2019).

Reconhecemos que um projeto de educação linguística voltado para crianças oferece múltiplas possibilidades didático-pedagógicas. Neste texto, abordaremos quatro aspectos fundamentais: o papel da leitura no ensino de uma língua adicional, as fases de leitura incorporadas a esse processo educativo, a educação linguística em língua adicional baseada em gêneros discursivos e uma proposta para “olhares outros” no ensino de língua adicional para crianças.

Por uma educação em línguas adicionais para crianças com foco na leitura (escrita e oral)

Acreditamos ser efetivo o trabalho com a leitura (oral e escrita) no processo de ensino de espanhol como língua adicional para crianças (de agora em diante LAC) dentro de uma perspectiva discursiva. Ou seja, a construção de sentidos deve ocorrer através da interação entre os coenunciadores e não a partir de um ato comunicativo com ideias prontas. A compreensão leitora vai muito além da aprendizagem de vocabulário, estruturas gramaticais ou

² A monografia foi escrita por Melissa Coutinho Moreira e orientada pelo Prof. Dr. Rodrigo Campos (UERJ).

para captar “as ideias do autor”. O sentido do texto lido deverá ser construído através da interação entre texto, autor, leitor e contexto, conforme podemos observar a seguir:

O desenvolvimento da compreensão leitora, com o propósito de levar à reflexão efetiva sobre o texto lido: mais além da decodificação do signo linguístico, o propósito é atingir a compreensão profunda e interagir com o texto, com o autor e com o contexto, lembrando que o sentido de um texto nunca está dado, mas é preciso construí-lo a partir das experiências pessoais, do conhecimento prévio e das inter-relações que o leitor estabelece com ele (BRASIL, 2006, p.151,152).

Por meio de um processo coletivo de construção de sentidos, o ensino de LAC pode ampliar a possibilidade do indivíduo de se comunicar, proporcionando contato com novas culturas, a descoberta de novos mundos, a ampliação de saberes, dentre outras possibilidades. Descobrir a existência de uma diversidade cultural através da leitura possibilita ao estudante a percepção de si mesmo, assim como o desenvolvimento do senso crítico e da reflexão. Os temas escolhidos, a maneira como é realizada a leitura e os gêneros discursivos a serem utilizados dependerá da faixa etária das crianças com as quais estejamos trabalhando.

A preocupação em acolher a criança segundo os seus anseios e necessidades próprias é parte integrante de uma educação linguística reflexiva. Para tanto, perguntas como “Com quem estou falando? Com qual faixa etária estou trabalhando? Quais as necessidades do meu público? Em que contextos meus estudantes estão inseridos? Como posso desenvolver uma aula crítica e motivadora?” devem permear todo o trabalho docente.

Um trabalho significativo com o texto seria aquele em que a leitura é concebida como um processo de construção de sentidos e não apenas uma mera decodificação linguística. Interessa-nos uma aprendizagem que estenda a competência discursiva do estudante como leitor. Como constante no texto das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p. 116),

(...) os sentidos são construídos dentro de um contexto social, histórico, imerso em relações de poder. Daí ser a leitura uma atividade de linguagem que envolve conhecer o mundo, ter uma visão desse e refletir sobre as possibilidades e as conveniências de transformação social.

Contudo, faz-se necessário estimular o interesse dos alunos pela leitura e uma atitude para tal fomento deve ser a escolha de temas relevantes para a faixa etária trabalhada, temas que possibilitem uma reflexão social e ampliação do conhecimento de mundo, além de textos verbais ou não verbais que circulem socialmente. Em conformidade com o entendimento de Solé (1998, p.44),

(...) ler é compreender e (...) compreender é sobretudo um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender. É um processo que envolve ativamente o leitor, à medida que a compreensão que realiza não deriva da recitação do conteúdo em questão. Por isso, é imprescindível o leitor encontrar sentido no fato de efetuar o esforço cognitivo que pressupõe a leitura, e para isso tem de conhecer o que vai ler e para que fará isso, também deve dispor de recursos –conhecimento prévio relevante, confiança nas próprias possibilidades como leitor, disponibilidade de ajudas necessárias etc. – que permitam abordar a tarefa com garantias de êxito; exige também que ele se sinta motivado e que seu interesse seja mantido ao longo da leitura.

É importante transformar o ato de ler em um processo prazeroso e estimulante e, para tanto, cabe priorizar na prática de leitura a participação do autor, do leitor, do contexto e dos conhecimentos de mundo. O contexto contribui de forma significativa na construção do conhecimento, assim como afirma Freire (1989), e a interação do sujeito com o seu contexto irá possibilitar a construção de leituras diversificadas do próprio mundo e de qualquer texto. O interesse do aluno se intensifica à medida que os seus anseios e conhecimentos são levados em consideração, assim como a interação com o outro, com o ambiente e com o contexto no qual está inserido.

Conhecer os diferentes modelos de leitura é relevante para o educador realizar e construir suas atividades voltadas para um trabalho focado na compreensão leitora ou oral (entendendo-se que

a leitura pode se dar pelos olhos e também pelos ouvidos). O modelo que veremos primeiro se chama **ascendente** ou *bottom-up*, já que o conhecimento vai se dando em um processo sequencial e hierárquico: letras, palavras, frases etc.

Conforme defende Isabel Solé (1998), trata-se de um modelo centrado no texto e no qual a compreensão ocorre na medida em que o leitor consegue decodificá-lo em sua totalidade, reconhecendo os sentidos das palavras e as estruturas do texto. Nessa perspectiva, cada palavra do texto é importante e ao leitor cabe ser um receptor passivo dessas informações, pois o texto em si já diz tudo. Nessa lógica, Leffa (1999, p.18) afirma que (...) “a construção do significado não envolve negociação entre o leitor e o texto e muito menos atribuição de significado por parte do leitor; o significado é simplesmente construído através de um processo de extração”.

Uma das influências dos modelos ascendentes de leitura no ensino diz respeito às perguntas de interpretação de textos que na maioria das vezes são óbvias, não sendo necessário reler ou ouvir o texto para responder. Seria o clássico: “*Juan y María fueron a la playa*” e o texto pergunta “*¿A dónde fueron Juan y María?*”. Ou seja, nessa perspectiva, o texto “é visto como simples produto da decodificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado” (KOCH; ELIAS, 2015, p.10). Portanto, um ensino de LAC sob uma perspectiva transformadora e reflexiva está em total desacordo com esse modelo de leitura, que prioriza a decodificação das palavras e estruturas do texto.

Ao contrário do anterior, o modelo **descendente** ou *top-down* sustenta um posicionamento centrado no leitor, o qual “usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto” (SOLÉ, 1998, p. 23). Ou seja, a informação flui do leitor para o texto. A interpretação do leitor e seus conhecimentos prévios, assim como sua visão de mundo prevalecem sobre os sentidos do texto, conforme salienta Solé (1998, p.24): “Assim, quanto mais informação possuir um

leitor sobre o texto que vai ler, menos precisará se fixar nele para construir uma interpretação”.

Nessa lógica, a leitura se caracteriza pela atitude ativa do leitor, que utiliza seu conhecimento linguístico, seu conhecimento textual e de mundo no processo de compreensão, sem se preocupar com as possíveis ideias apresentadas pelo autor. Acreditamos que tal modelo de leitura está distante de uma proposta que promova uma aprendizagem significativa, já que “o reconhecimento do dialogismo (interação entre as vozes presentes em um enunciado) como parte constitutiva das relações humanas, inclusive das que integram a esfera escolar, permitem a contínua articulação de novos olhares e possibilidades outras” (ROCHA, 2012, p.44).

Esses dois modelos de leitura nos servem de base para compreender dois tipos de leitores. Segundo Kato (1987, p. 40),

(...) teríamos o tipo que privilegia o processamento descendente, utilizando muito pouco o ascendente. É o leitor que aprende facilmente as ideias gerais e principais do texto, é fluente e veloz, mas por outro lado faz excessos de adivinhações, sem procurar confirmá-las com os dados do texto, através de uma leitura ascendente. É, portanto, o tipo de leitor que faz mais uso de seu conhecimento prévio do que da informação efetivamente dada pelo texto.

Os paradigmas mencionados caracterizam-se por uma abordagem unidirecional, centrando-se alternadamente no leitor ou no texto, em contraste com uma visão interacional e dialógica. Nessa perspectiva, o significado de um texto emerge da interação entre o texto, os indivíduos e o contexto (KOCH; ELIAS, 2015), abordagem que defendemos como a mais eficaz e relevante para o processo de educação linguística em LAC.

No processo de construção de sentidos, a informação deve fluir tanto do texto como do leitor. Segundo Mary Kato (1987, p. 41), o leitor nessa perspectiva é considerado maduro e

(...) é aquele que usa, de forma adequada e no momento apropriado, os dois processos complementarmente. É o leitor para quem a escolha desses processos é já uma estratégia metacognitiva, isto é, é o leitor que tem um controle consciente e ativo do seu comportamento.

Defendemos que o sentido não deve residir apenas no texto, mas ser moldado por meio dele, pelas indicações do autor e pelas vivências e saberes do leitor. Durante a leitura, o leitor deve adotar uma postura de "responsividade ativa", seja concordando, discordando, ampliando ou modificando as ideias apresentadas pelo autor. Isso se dá porque toda compreensão está carregada de respostas e, o que ocasiona que o ouvinte se transforme em falante (BAKHTIN, 2011). Este modelo de leitura é denominado **interativo** e está elucidado por Solé (1998, p.23) nas linhas seguintes:

Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas experiências e conhecimentos prévios. Para ler, precisamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas.

A leitura interativa é o modelo que defendemos neste texto e em nossa prática docente, no que se refere a um trabalho de educação linguística em LAC como mais próximo a um ensino crítico, transformador e reflexivo, visto que não pressupõe um processo de leitura individualizado e sim um processo pautado numa perspectiva dialógica.

Dentro de uma educação linguística em LAC, defendemos que é necessário que a prática de leitura interativa se estruture por meio de etapas, dentro de um processo de didatização do processo leitor. Segundo Solé (1998), a partir de uma abordagem interacionista de leitura, a compreensão leitora (ou oral) pode ser trabalhada a partir de 3 etapas: pré-leitura, leitura e pós leitura.

A fase de **pré-leitura** representa o primeiro encontro do estudante com o texto, servindo assim como o ponto inicial para despertar seu interesse pela leitura. Durante esse estágio, estratégias serão empregadas para ativar o conhecimento por meio de uma visão geral do conteúdo do texto, incentivar o desejo de ler,

definir os propósitos da leitura, revisar e atualizar saberes já adquiridos, fazer suposições sobre o texto e elaborar questionamentos mentais a respeito dele (SOLÉ, 1998).

É relevante destacar a importância de identificar o propósito da leitura, pois isso orientará a abordagem do leitor perante o texto e a estratégia escolhida para sua compreensão. Conforme Solé (1998), a leitura pode ter vários objetivos, o que implica que tanto o conhecimento prévio do leitor quanto a estrutura do texto desempenham um papel crucial na interpretação dos sentidos.

Entendemos que estas reflexões e práticas antes da fase da leitura propriamente dita contribuem para uma formação autônoma, protagonista e crítica do aluno em relação aos textos com os quais se encontra(rá) ao longo da vida. É válido agregar o que dizem Vargens e Freitas (2010, p. 206): “proporcionar uma aproximação ao texto por meio da pré-leitura é, de alguma forma, tentar produzir em sala de aula uma prática dos sujeitos em sociedade e que, a nosso ver, é fundamental para a construção de sentidos”.

Durante a **leitura**, o desafio de entender o texto se intensifica. Solé (1998) descreve a leitura como um processo dinâmico de formular e testar hipóteses, facilitando a construção da compreensão textual. Este processo se efetiva à medida que as informações presentes no texto são assimiladas e integradas ao repertório do leitor.

A interpretação gerada pela interação entre o leitor e o texto pode mudar de acordo com os propósitos visados, tais como buscar um dado específico, seguir diretrizes para executar uma tarefa, ocupar um tempo livre, adquirir conhecimento, fazer revisões, dentre outros. Essa atividade pode ser conduzida de várias formas: em voz alta, silenciosamente, de maneira colaborativa, de forma independente, e assim por diante. Concordamos que “a interpretação que nós, leitores, realizamos dos textos que lemos depende em grande parte do objetivo da nossa leitura” (SOLÉ, 1998, p. 22).

Portanto, os objetivos da leitura constituem fatores essenciais dentro de uma abordagem interativa de leitura. O texto não deve ser analisado exclusivamente através de uma perspectiva metalinguística, mas deve visar a conectar-se com a(s) realidade(s) da criança, permitindo que ela interaja com essa(s) realidade(s). Em outras palavras, a abordagem interativa pressupõe um leitor ativo que interpreta, avalia e reflete sobre o texto, baseando-se nos objetivos que pretende atingir. Nessa perspectiva, portanto, cabe considerar a importância de se “construir práticas didáticas de leitura que promovam a interação leitor-texto, que impliquem em um engajamento discursivo do estudante com aquela leitura e não apenas em uma reprodução de fragmentos do texto que não requeiram uma reflexão sobre seu sentido (VARGENS; FREITAS, 2017, p. 208)”.

Finalmente, chega-se à etapa de **pós-leitura**, que é tão crucial quanto as fases anteriores. Neste ponto, as crianças são encorajadas a realizar uma análise crítica do que leram ou ouviram. As tarefas propostas após a leitura contribuem para que elas consolidem as informações adquiridas, expandam seu raciocínio e aprimorem sua aprendizagem. Segundo Vargens e Freitas (2017, p.208),

Trata-se do planejamento de tarefas que visam a abordar, de maneira mais explícita, uma avaliação crítica do texto e do posicionamento nele expresso e também a promover uma reflexão que extrapole o texto e dialogue com o mundo do estudante e com a sociedade onde vive.

Para esta etapa de pós-leitura, é possível propor atividades de recontagem de histórias, resumos, paráfrases, debates, produção de documentários, entrevistas, representação ou qualquer tarefa que dialogue com o que foi abordado durante as fases de pré-leitura e leitura de maneira crítica e reflexiva.

Por uma leitura mediada pelos gêneros discursivos

Conforme Bakhtin (2011, p. 262), os gêneros discursivos são considerados "tipos relativamente estáveis de enunciados" criados

conforme o contexto de uso da linguagem e são uma constante em nossas interações comunicativas. A "relativa estabilidade" mencionada pelo autor não implica em uma estrutura textual rígida ou imutável, permitindo assim que os gêneros se adaptem às demandas comunicativas dos indivíduos. Essa adaptabilidade é reforçada pela presença constante dos gêneros discursivos em nossa comunicação cotidiana, seja na escola, em casa, nas ruas, com amigos, familiares ou professores, refletindo as transformações socioculturais. Assim, é natural que novos gêneros surjam enquanto outros se tornam menos comuns. Em concordância com o exposto, Bakhtin (2011, p. 282, 283) elucida:

Até mesmo no bate-papo mais descontraído e livre nós moldamos o nosso discurso por determinadas formas de gênero, às vezes padronizadas e estereotipadas, às vezes flexíveis, plásticas e criativas (a comunicação cotidiana também dispõe de gêneros criativos). Esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática. A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam.

A educação linguística em LAC, focada no uso de gêneros discursivos, enfatiza a prática da linguagem, seja ela oral ou escrita. Bakhtin (2011) destaca que a utilização da língua acontece por meio de enunciados, o que nos leva a entender que a linguagem se difunde através da interação e das relações dialógicas estabelecidas, não se limitando apenas a aspectos lexicais, fraseológicos e gramaticais. Dessa forma, é essencial o reconhecimento e a exploração de uma diversidade de gêneros para que as crianças possam dialogar, expandir seus conhecimentos, desenvolver habilidades e criticidade, além de reconhecer a si mesmas e aos outros, considerando seus interesses e seu processo de desenvolvimento. Em seus estudos, Bakhtin (2011, p.285) afirma que

(...) quanto melhor dominamos os gêneros, tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado nosso livre projeto de discurso.

O reconhecimento dos variados gêneros discursivos, considerando suas características sociais, estruturais e linguísticas, capacita o estudante a se tornar um usuário eficaz da língua. Métodos didáticos que possuem um foco excessivo no ensino de gramática e vocabulário sem uma devida contextualização, falham em promover um letramento crítico (LC) no ensino de LAC. Conforme Freitas e Vargens (2018), é importante evitar abordagens didáticas que separam a linguagem de seu contexto social e uma tradição educacional que prioriza elementos linguísticos e gramaticais sem reconhecer os textos, orais e escritos, como práticas sociais autênticas.

O termo LC envolve uma série de princípios educacionais que ampliam o desenvolvimento das práticas discursivas do aluno. Portanto, entendemos que o ensino de LAC por meio de gêneros discursivos está diretamente relacionado à construção de um LC. Concordando com Campos & Codeglia (2018, p. 160), “é possível afirmar que o trabalho com os gêneros discursivos é uma forma de se chegar ao LC, desde que o foco não esteja apenas na materialidade textual, mas também nas ideologias e nos propósitos que são veiculados nos diferentes gêneros”.

Num processo de aprendizagem significativa, faz-se cada vez mais necessário que os leitores saibam lidar com diferentes textos e desenvolvam uma visão mais crítica dos textos com os quais têm contato, percebendo, por exemplo, que existem distintos pontos de vista sobre o mesmo assunto e que, muitas vezes, as coisas são ditas de certa maneira para privilegiar uma visão específica (CAMPOS; CODEGLIA, 2018).

Assim, a educação linguística habilita a criança a explorar novos ambientes e a se posicionar em relação a eles, promove o desenvolvimento de sua identidade como entidade social,

biológica e política, facilita a compreensão dos objetivos comunicativos da língua em estudo, possibilita um contato mais orgânico com as culturas e com os elementos linguísticos da língua adicional, além de incentivar uma reflexão crítica sobre a língua como um fenômeno histórico e social.

Por “olhares outros” na educação linguística com crianças

Uma abordagem de educação linguística em LAC que enfatiza a leitura interativa, suas fases e a exploração de uma variedade de gêneros discursivos reflete um processo reflexivo repleto de transformações contínuas. Contudo, para enriquecer nosso arcabouço teórico e aprimorar a construção de aulas mais significativas para as crianças, é essencial incorporar diálogos com pesquisas em Linguística Aplicada. Pesquisadores como Moita Lopes (2006), Celani (2010), Matos (2022), Silva Júnior (2019) e Fabrício (2006) oferecem *insights* críticos sobre o ensino de línguas adicionais, apresentando novas perspectivas que enfatizam a transformação do “ser”, “fazer” e “sentir” na sociedade (MOITA LOPES, 2006). Essa abordagem nos desafia a expandir nossa visão ao integrar vozes diversas e questões do mundo real no ensino de línguas adicionais como prática social, promovendo uma constante (des)aprendizagem e questionamento de “verdades”, “referências” ou “padrões de normalidade” (FABRICIO, 2006).

É pertinente mencionar que, no contexto atual, a Linguística Aplicada demanda estudos voltados à transformação do mundo, não apenas ao seu entendimento. Assim, investigações que promovem um raciocínio reflexivo-crítico, uma abordagem de educação linguística voltada para a ação e interação no mundo social com objetivos concretos (CELANI, 2010) e a capacidade de ver o mundo pela perspectiva do outro são elementos cruciais para a prática docente atual.

Várias questões nos provocam, como a colocada por Moita Lopes (2006, p.101): "Como conceber novas maneiras de gerar conhecimento a partir de perspectivas diversas, contribuindo assim

para a reinvenção da vida social?". Acreditamos que por meio da realização de estudos e do reconhecimento de que não existe uma posição isenta de ideologia, ensino neutro ou conhecimento sem interesse, somos, como docentes, impulsionados a transcender as barreiras entre teoria e prática, valorizando as vozes do sul que ecoam no dia a dia (MOITA LOPES, 2006).

Entender a linguagem como prática social e os sujeitos como parte de um contexto real da sociedade direcionam o ensino de língua adicional ao caminho de práticas suleares. Concordando com Matos e Silva Júnior (2019, p.105),

A vertente da Linguística Aplicada que defendemos concebe o sujeito social como ponto crucial em suas investigações, um sujeito que está circundado por questões políticas, sociais, históricas, éticas e de poder, o qual, por meio da linguagem, pode se (re)(des)construir mediante uma educação linguística decolonial.

Dessa forma, acreditamos que uma educação linguística em LAC pode abrir novas brechas dentro das práticas docentes, na seleção de textos, nos assuntos abordados, nos materiais desenvolvidos, em uma dinâmica de humanização e de aproximação do aluno à compreensão do outro e de si mesmo, de tal modo que encontre, no seu percurso de aprendizagem, uma recepção inspirada por um "olhar outro" (MATOS, 2022).

Olhar em direções outras significa promover um giro decolonial, que visa destacar e dar voz a perspectivas frequentemente marginalizadas e silenciadas, numa tentativa de redescobrir o "Sul" epistemológico, muitas vezes esquecido (MATOS, 2022). Esse "Sul" representa as realidades e identidades à margem, com o propósito de desmontar estereótipos e desafiar verdades consideradas "universais". Engajar-se em questões sociais serve, então, para honrar um compromisso sociopolítico dentro do campo de uma Linguística Aplicada Suleada.

A perspectiva sulear deverá, portanto, relacionar o estudo da língua adicional com manifestações que valorizem o comportamento ético, o reconhecimento dos direitos humanos e da

cidadania, a prática do respeito e o acolhimento ao outro. Essas práticas acontecerão através da seleção de textos, ilustrações, atividades e temas que “favoreçam o acesso à diversidade e reproduzam-na para que os estudantes conheçam o outro e o respeitem, seja no aspecto cultural, social, étnico, etário, de gênero, etc.” (MATOS; SILVA JUNIOR, 2019, p. 107,108).

Em consonância com Fabricio (2006), sulear é incluir, desconstruir, questionar-se, reinventar-se e descobrir que nosso discurso como docente não é neutro. Sendo assim, as nossas práticas docentes influenciarão àqueles que fazem parte do círculo de aprendizagem e, dependendo da forma como é conduzida, o/a aluno/a terá a possibilidade de enxergar o outro e a si próprio, assim como também (re)conhecer o diferente e fazer com que abismos sociais se encurtem.

Considerações finais

De acordo com Duboc (2014), a relevância de integrar o letramento crítico ao ambiente de sala de aula se manifesta quando nossas aulas e recursos didáticos incorporam diversidade, subjetividade, contextualização e questionamento nas atividades propostas. Introduzindo tópicos dessa natureza, ampliamos significativamente as oportunidades para que os alunos construam sentidos e relacionem conhecimentos a aspectos sociais, econômicos, culturais e ideológicos, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de aprendizes críticos e autônomos em seu processo de aprendizagem.

Destacamos que, como educadores, uma de nossas missões é identificar ações que, do ponto de vista histórico e social, possam contribuir para a transformação do mundo em um lugar mais humano, conforme apontado por Freire (2001). Concluimos este texto ratificando que as concepções de linguagem e educação linguística para crianças que defendemos caminham na direção da (res)significação, da (des)aprendizagem, da reflexão e, entre outros caminhos, da ampliação de saberes para diversos fins da vida em

sociedade. Acreditamos no “conhecimento como uma produção social, que resulta da ação e reflexão, da curiosidade em constante movimento de procura” (FREIRE, 2001, p.4).

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. M./Volochinov, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004 (1929).

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília; 1998.**

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua estrangeira/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília; 1998.**

_____. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Linguagens código e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

CAMPOS, Thayane Silva Campos; CODEGLIA, Ana Florencia. **Os gêneros discursivos e o letramento crítico na produção de livros didáticos: caminhos e desafios**. O livro didático de espanhol na escola brasileira. Cristiano Silva de Barros / Elzimar Goettenauer de Marins-Costa / Luciana Maria Almeida de Freitas (Orgs.) / Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

CELANI, M. A. A. **Concepções de linguagem de professores de inglês e suas práticas em sala de aula**. In: CELANI, M. A. A (org.). Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 129-140.

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

FABRICIO, B.F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L.P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 45-65.

FREIRE, Paulo, 1921 – **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam** / Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Política e educação: ensaios** / Paulo Freire, - 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa época; v.23)

JESUS, Simone Emiliano de. **Diálogos sobre o trabalho do professor de Espanhol nas aulas de leitura do Ensino Médio Público** / Simone Emiliano de Jesus. – 2013. Monografia entregue ao curso de especialização – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas, 2013.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2015.

LEFFA, V. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: PEREIRA, ARACY. **O ensino de leitura e produção: alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999.

MATOS, D.C.V.S. Olhares outros. In: MATOS, D. C. V. S.; SOUSA, C. M. C. L. L de (org). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e espistemologias outras**. 1ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022, p. 283-290

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

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: Problematização dos Construtos que Têm Orientado a Pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (org). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 85-107

MOREIRA, M. C. **O trabalho com a leitura em um material didático de espanhol para crinaças**. 2018. 54 p. Monografia

(Especialização em Língua Espanhola Instrumental para Leitura) - Instituto de Letras, UERJ, Rio de Janeiro, 2018.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares de Espanhol**. Rio de Janeiro, 2014.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. **Reflexões e propostas sobre língua Estrangeira no Ensino Fundamental I: Plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade**. São Paulo: Pontes, 2012.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6.ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

VARGENS, Dayala Paiva de Medeiros; FREITAS, Luciana Maria Almeida de. **“Língua Espanhola nos anos iniciais do ensino fundamental: análise de uma coleção didática”**. Múltiplos olhares sobre o ensino de línguas: material didático / Organização de Cacio José Ferreira; Elisabeth Britto da Costa e Wagner Barros Teixeira. – Manaus; EDUA, 2017.

_____. **Ler e escrever: muito mais que unir palavras”**. Espanhol: ensino médio / Coordenação, Cristiano Silva de Barros e Elzimar Goettenauer de Marins Costa. Coleção Explorando o Ensino; v. 16 - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. pp.191- 220

VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas / Valentin Volóchinov; organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grilloe Ekaterina Vólkova Américo - São Paulo: Editora 34, 2019 (1ª edição)

MATERIAIS DIDÁTICOS DE ESPANHOL PARA CRIANÇAS: A IMPORTÂNCIA DA LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO COTIDIANA DA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO

Dayala Vargens
Andréa Antunes

Considerações iniciais

Este texto resulta de nossa experiência na elaboração de materiais didáticos de espanhol para crianças junto à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ). No período de 2016 a 2023.1, atuamos como coordenadora e como consultora externa¹ desse processo de criação protagonizado por um grupo de professores e de professoras dessa rede de ensino. De antemão, consideramos importante destacar nesse contexto específico a dimensão formativa que é inerente à produção de materiais, inicialmente designados Cadernos Pedagógicos.

Ao longo do tempo, observamos que, mesmo diante das limitações de recursos disponibilizados pela SME-RJ, destacou-se o significativo empenho dos professores autores na procura por estratégias didáticas que corresponderam às demandas educacionais e aos interesses dos alunos, além de contemplarem as expectativas dos educadores que fariam uso desses materiais em suas atividades cotidianas.

Com o distanciamento que o tempo nos proporciona, uma análise dos Cadernos Pedagógicos de Língua Espanhola nos

¹ À época, Andréa Antunes era coordenadora de Língua Espanhola da SME-RJ e Dayala Vargens era consultora, atuando como leitora crítica dos materiais didáticos bem como na formação continuada de professores. Também integrou a primeira etapa desse trabalho a professora Luciana Freitas da UFF.

possibilita hoje fazer ponderações, apontar críticas e, até mesmo, discordar de determinadas escolhas feitas à época. Contudo, mais do que considerar apenas o produto, reconhecemos a importância de avaliar o processo. É inegável que a elaboração desses materiais didáticos, especialmente em sua fase inicial, viabilizou uma troca efetiva entre os professores, entre a escola e a universidade, entre estudantes e docentes. Não podemos esquecer de mencionar que os Cadernos Pedagógicos também foram posteriormente objeto de pesquisas em programas de pós-graduação lato sensu e stricto sensu², o que evidencia a potência desse processo criativo em articular os saberes da escola aos saberes produzidos na universidade.

Neste capítulo, traçamos como objetivo refletir sobre a leitura literária no âmbito da educação em espanhol para estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Iniciamos propondo uma reflexão sobre o lugar da literatura nas aulas de espanhol para crianças. Em uma segunda etapa, dedicamo-nos à análise dos materiais didáticos da Prefeitura do Rio de Janeiro.

² Como exemplos, citamos aqui a dissertação de Mestrado “Letramento Literário como processo discursivo no ensino de espanhol para crianças” de autoria de Rafael Souza de Oliveira (SME-RJ), sob a orientação de Antonio Francisco de Andrade Junior (UFRJ, 2020) e a monografia do curso de Especialização em Língua Espanhola Instrumental para leitura “O trabalho com a leitura e gêneros discursivos em aulas de espanhol para crianças numa escola bilíngue”, de autoria de Melissa Coutinho Moreira (SME-RJ), sob a orientação de Rodrigo da Silva Campos (UERJ, 2018). Ambos os autores atuaram como elaboradores dos materiais didáticos da SME-RJ. Também vale mencionar a realização da mesa redonda no I Seminário de Ensino de Línguas Estrangeiras na Infância e Adolescência (SELEIA), intitulada “Educação linguística em espanhol para crianças: possibilidades e perspectivas”, que resultou da parceria de professores e estudantes da UFF com professores da SME-RJ. Esse evento foi realizado, em 2018, no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ). As autoras deste capítulo também apresentaram trabalhos sobre os Cadernos Pedagógicos em diferentes edições do Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol e do Congresso Brasileiro de Hispanistas nos últimos anos.

Para que ensinar literatura nas aulas de espanhol para crianças?

Nas discussões sobre educação em línguas adicionais para crianças, é comum ouvir questionamentos sobre quais seriam as melhores metodologias ou sobre os materiais mais adequados. É natural que haja muitas indagações, levando-se em consideração que a formação de professores de línguas raramente contempla as especificidades educativas dessa faixa etária. Apesar disso, acreditamos que uma pergunta deve ser primordial: para que ensinar e aprender línguas adicionais nos anos iniciais? Essa indagação, a nosso ver, antecede as reflexões sobre as particularidades da leitura literária em espanhol para crianças no contexto escolar.

Partimos do pressuposto de que, na atualidade, coexistem duas formações discursivas que tematizam a finalidade da educação em línguas adicionais para crianças. Um dos posicionamentos está relacionado aos interesses do mercado. É muito comum associar o estudo de uma língua adicional na infância à ampliação das oportunidades de inserção no mercado de trabalho, ainda que se trate de um futuro longínquo quando nos referimos à vida de pessoas de 6 a 11 anos de idade.

Em um artigo sobre a circulação de sentidos acerca do ensino de línguas para crianças tanto no ambiente escolar quanto fora dele, Vargens (2021) aponta para a influência de conceitos coloniais e capitalistas em diversas materialidades discursivas relacionadas ao assunto. Como exemplo, menciona uma campanha publicitária de um curso livre de idiomas, que apresenta a foto de uma menina segurando um livro-brinquedo de dobraduras, decorado com figuras de crianças de papel. Cada figura está trajada com um uniforme específico e exibe uma placa em sua cabeça indicando a profissão que simboliza. Em um cenário vibrante e cheio de cores, figuram um garoto vestido de executivo, uma garota como veterinária, outra como professora, um menino como engenheiro, uma menina como jornalista, um menino médico e outro como bombeiro (VARGENS, 2021).

De acordo com a autora,

Além da imagem das crianças, no anúncio, encontramos o nome do curso e o slogan: “Just the best”. Também consta na publicidade o seguinte enunciado: “O que os pais mais querem: o melhor para os seus filhos”. A combinação entre esses elementos verbais e os imagéticos descritos anteriormente amplia o foco da cena e nos conduz a outros sentidos: além do retrato da brincadeira de criança, percebemos a construção de um plano de futuro. As crianças vestidas como adultos, ou melhor, como adultos em situação de trabalho, nos remete também ao futuro profissional projetados para elas pelos adultos. O posicionamento discursivo é de que as crianças caracterizadas representariam o “melhor” futuro, cuja concretização seria potencializada pelo curso de línguas: “Just the best” (VARGENS, 2021, p. 77,78).

Vargens (2021) também destaca a presença de elementos lúdicos no anúncio analisado, que remetem ao ato de brincar de faz de conta, típico da infância. A imitação de diferentes profissões é uma atividade comum entre crianças e desempenha um papel crucial em seu desenvolvimento. No entanto, é importante notar que, apesar de utilizar elementos de ludicidade da infância, o anúncio focaliza na ideia de alcançar sucesso profissional. Ele traz concepções sobre a infância, como um período dedicado à brincadeira, mas primordialmente o configura como um tempo de investimento e direcionamento para moldar um futuro especificamente desenhado para ser “*just the best*”.

Contra a visão de ensino de línguas para crianças prioritariamente pautada em valores de mercado, há resistências. Estas se fortalecem em concepções de educação crítica e transformadora, dentre as quais sublinhamos o trabalho de Freire (1996; 2013), para quem o ensino de conteúdos não pode se sobrepor à formação ética dos estudantes. Para o autor, o ensinar vai muito além da transferência unilateral de conhecimentos e cria possibilidades para a sua construção dialógica numa prática fundamentada na ética e na estética.

Em diálogo com o pensamento freireano e o de outros autores como hooks, o poeta Césaire e Krenak, Rufino (2021) indaga-se e

nos questiona acerca de qual seria o papel da educação no contexto atual:

Qual é a tarefa da educação no contexto em que estamos lançados? Num mundo que, como nos apontou o poeta, foi erguido e está penhorado como um banco de almas. Será possível uma educação que não seja bancária, que propicie a libertação das existências subtraídas pelas ações de catequese, plantation e intervenção militar? Como honrar as existências que serpenteiam no tempo e ritualizar a vida como algo que seja meramente utilitário? A defesa que faço é que a educação deve ser entendida como uma forma de erguer existências, mobilizá-las, uma encantaria mobilizada em contrariar toda e qualquer lógica de dominação. A educação como dimensão política, ética e estética e de prática do saber comprometida com a diversidade das existências e das experiências sociais, é, em suma, um radical descolonizador (RUFINO, 2021, p.12).

Ao referenciar o trabalho de Freire (1996; 2013) e de Rufino (2021), queremos enfatizar que a reflexão sobre o ensino de línguas para crianças não está isolada de um debate mais amplo sobre o papel da educação. Por conseguinte, para tentar responder à pergunta “para que ensinar espanhol para crianças” e, mais especificamente, “para que ler literatura no ensino de espanhol para crianças?”, reiteramos que consideramos importante trazer à tona reflexões que extrapolam o detalhamento do “como fazer?”. Entendemos que a mera definição de procedimentos didáticos não daria conta da complexidade dessas problemáticas. Além disso, reconhecemos as limitações das “receitas didáticas”, pois sabemos que, na prática do cotidiano escolar, as ações pedagógicas também dependem de fatores atrelados às necessidades e às condições (muitas vezes precárias!) de cada contexto.

A alusão aos autores citados nos conduz a princípios estruturantes da educação, que não podem ser deixados de lado, quando buscamos definir a finalidade do ensino de línguas adicionais para crianças. Referimo-nos aos princípios éticos, estéticos e políticos. Estes são previstos, há pelo menos, duas décadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013):

Art. 6º Os sistemas de ensino e as escolas adotarão, como norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas, os seguintes princípios:

I- **Éticos:** de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

II- **Políticos:** de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e a preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; da busca da igualdade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; da exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; da redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais.

III- **Estéticos:** do cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; do enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade e da valorização; das diferentes manifestações culturais, especialmente a da cultura brasileira; da construção de identidades plurais e solidárias (BRASIL, 2013, p. 131).

Para nós, esses são os três pilares suleadores do Ensino Fundamental e que devem responder às indagações centrais deste texto. Guiadas por princípios éticos, políticos e estéticos, podemos traçar caminhos para o ensino de língua espanhola para crianças que ultrapassem a perspectiva da educação bancária, da excessiva repetição de estruturas e da memorização de palavras e que, por conseguinte, disponha de lugar notório para a leitura literária.

A relevância da leitura literária no contexto escolar é reconhecida por diversos autores (BELINTANE, 2013; COSSON, 2006; SANTOS; MORAES, 2013; ZILBERMAN, 2003, 2009), embora tenhamos ainda um longo percurso em busca da ampliação das práticas de leitura. Revisitamos o ponto de vista de Cosson (2006), que defende que o letramento literário facilita a compreensão de nós mesmos e dos outros, torna o mundo mais acessível e expande nossas capacidades de expressão:

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita pela palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são

processos formativos tanto na linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos (COSSON,2006, p.17).

Em alinhamento com a visão de Cosson (2006), encontra-se a abordagem de Yolanda Reyes (2013). Ela argumenta que a literatura, incluindo histórias e poemas, não deve ser introduzida nas escolas apenas para destacar as ideias centrais ou a "moral da história", mas sim para promover uma formação emocional e permitir que os alunos se descubram e compreendam os outros. De forma similar, Kramer (2010) vê a leitura literária sob uma ótica que transcende sua função instrumental, considerando-a um meio para recuperar a experiência humana. Ela acredita que a literatura visa à humanização e ao desenvolvimento da habilidade de interpretar o mundo. Por isso, defende que abordar a língua sob essa perspectiva coloca em foco sentimentos de indignação e resistência, contribuindo para a educação. Enfatiza também que ensinar o valor da narrativa, assim como da leitura e escrita, é parte do compromisso ético.

A dificuldade das crianças dos anos iniciais em ler em língua espanhola, pelo fato de muitas experimentarem ainda o processo de alfabetização em português, pode ser vista como um obstáculo para o trabalho com a literatura em língua adicional. Entretanto, não podemos descartar a possibilidade de que, nas aulas de espanhol para crianças, o professor empreste a sua voz ao aluno, desempenhando o papel de mediador entre o estudante e o texto. De acordo com Petit (2009, p. 58), existe uma relação entre oralidade e o gosto pela leitura: "o gosto pela leitura deriva, em grande medida, dessas intersubjetividades e deve muito à voz". O ler para/ com as crianças é uma prática fundamental do letramento literário em sua função política, coletiva e estética.

Na próxima seção, trazemos alguns exemplos de textos literários selecionados pelos docentes da SME-RJ, bem como de atividades elaboradas a partir desses textos, para a composição dos materiais didáticos que, a partir de 2019, deixaram de se chamar

Cadernos Pedagógicos e receberam o nome de Materiais Didáticos Carioca, sendo hoje conhecidos como Materiais Rioeduca.

Os materiais didáticos de espanhol para crianças

Iniciamos com a reprodução das capas de três materiais elaborados por docentes da referida rede em 2016, 2019 e 2022.

Figura 1: capas dos materiais didáticos elaborados pelos professores da SME-RJ em 2016, 2019 e 2022.



Ressaltamos que a necessidade de um material pedagógico direcionado à língua espanhola na SME-RJ surgiu no ano de 2016 com a implementação do Programa Bilíngue numa escola de 1º Segmento do Ensino Fundamental. Não havia, no momento, um material que dialogasse com as Orientações Curriculares de Língua Espanhola (OC-LE), documento que também havia sido

recentemente elaborado de maneira coletiva pelos professores da SME-RJ. A concepção de educação em línguas adicionais privilegiada nas OC-LE (2015) é apresentada na sua parte introdutória:

Coadunada a uma perspectiva que privilegia textos em sala de aula e os sentidos que neles se instituem, o ensino de estruturas gramaticais ou de palavras isoladas não encontra lugar nesta proposta, rompendo com uma longa tradição consolidada no contexto escolar. Sob esse ponto de vista, é imprescindível que o professor, aporte para a aula, ao invés de textos inventados exclusivamente para fins didáticos, produções discursivas que circulem no mundo social e que, portanto, viabilizem ao aluno aproximar-se efetivamente de manifestações discursivas pertencentes a tempos e a espaços historicamente construídos que ultrapassam os muros escolares, ampliando o conhecimento linguístico e de mundo dos discentes (OC-LE, 2015, sem página).

Considerando o que recomendava o próprio documento, pensamos na importância de um material didático direcionado, que considerasse as características dos estudantes dessa rede pública de ensino, pois permitiria que os alunos pudessem ter acesso a um conteúdo mais organizado, claro e adequado às suas necessidades individuais. A falta de representatividade no material didático poderia nos levar a uma série de problemas, como a exclusão e a invisibilidade de grupos minoritários, a perpetuação de estereótipos e preconceitos e a falta de interesse dos estudantes em determinados temas. Por essa razão, as escolhas literárias fazem toda a diferença para as propostas de atividades significativas que contribuam efetivamente para uma aprendizagem crítica e engajadora.

Como já mencionado, as escolhas textuais ficam a cargo dos professores/elaboradores que usam os materiais com seus próprios alunos. Num primeiro momento, são pensados temas socialmente relevantes e que sejam de interesse dos alunos. A ideia é que ditos temas e textos os provoquem e possam gerar debates que, inclusive, ultrapassem as temáticas iniciais. Levá-los, através do estudo do espanhol, a um olhar mais amplo do mundo em que

vivem é um objetivo central que suleia a elaboração dos referidos materiais.

Tomemos, pois, como exemplo, algumas atividades inseridas no material do 2º Ano do Ensino Fundamental, do primeiro semestre de 2022, cujo tema é migração. As atividades foram organizadas seguindo a seguinte sequência:

1) **Calentando:** a seção *Calentando* ativa conhecimentos prévios e, ao mesmo tempo, dá ao aluno “pistas” sobre o tema que será abordado.

2) **Antes de Leer:** na seção *Antes de Leer* são propostas atividades que aproximam o aluno ao texto propriamente. Como pré-leitura, explora-se o reconhecimento de elementos que compõem a capa do livro que será lido e estimula-se a criação de hipóteses sobre a leitura.

3) **Leyendo:** trata-se do momento central do processo, pois é nessa etapa que a leitura é consolidada coletivamente.

4) **Después de Leer:** é o momento em que se consolidam os saberes construídos durante a leitura e o tema é ampliado para além do texto.

Entende-se que todos esses momentos são relevantes para que os alunos construam sentidos a partir da leitura e, progressivamente, desenvolvam práticas e estratégias que os façam leitores cada vez mais autônomos em espanhol e também em português.

Figura 2: Materiais Rioeduca 1º Segmento do Ensino Fundamental – 2º Ano /2022


CALENTANDO

HAY UN AEROSMISMO VIDA ANIMAL EN LAS AGUAS
DIFERENTES ANIMALES VIVEN EN LOS MARES, RÍOS Y
LAGUNAS.

1. ¿QUÉ ANIMALES VIVEN EN EL AGUA? ¿CÓMO SE LLAMAN?

2. ¿EXISTEN PERSONAS QUE PUEDEN VIVIR DENTRO DEL AGUA? ¿POR QUÉ?

3. OBSERVA LAS IMÁGENES ABAJO. ¿SABÍAS QUE TODOS ELLOS VIVEN EN EL AGUA? ¿TIENES IDEA COMO SE LLAMAN ELLOS?



4. CON LA AYUDA DEL MAESTRO O DE LA MAESTRA, ESCRIBE LOS SIGUIENTES NOMBRES ABAJO DE CADA IMAGEN.
PEZ SAPO PELUDO – MIXINE – PULPO DUMBO – PEZ BORRÓN

Rioeduca

UNIDAD 1: LENGUAJE Y LECTURA (2022)

UNIDAD 1: LENGUAJE Y LECTURA (2022)

ANTES DE LEER



1. ¿QUÉ COSAS CONSIGUES IDENTIFICAR?

2. TRAS OBSERVAR LA IMAGEN ANTERIOR, COMENTA LAS SIGUIENTES CUESTIONES:

A) ¿EN QUE LUGAR IMAGINAS QUE ESTA LA CHICA?
B) EN TU OPINIÓN, ¿QUE LE PASARÁ A LA CHICA EN ESA HISTORIA?
C) ¿QUE TITULO LE DARAS A ESTE LIBRO?
D) ¿QUE NOMBRE LE DARÁS A LA CHICA?

Rioeduca

LEYENDO

1. AHORA, VAMOS A VER LA PORTADA COMPLETA DEL LIBRO. USAREMOS UNA EDICIÓN DEL LIBRO HECHA POR EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN ARGENTINA. DISCÚTILE CON TU PROFESOR Y COMPLETALA LAS INFORMACIONES A SEGUIR:



A) TÍTULO DEL LIBRO: _____

B) ESCRITORA: _____

C) ILUSTRADOR: _____

D) COLECCIÓN: _____

SABES QUE...
ESTA ES **MARÍA ELENA WALSH**, UNA ESCRITORA ARGENTINA MUY FAMOSA Y QUE ESCRIBIÓ MUCHOS LIBROS INFANTILES. ELLA MURIÓ EN 2011, A LOS 80 AÑOS DE EDAD.

Rioeduca

UNIDAD 1: LENGUAJE Y LECTURA (2022)

UNIDAD 1: LENGUAJE Y LECTURA (2022)

DESPUÉS DE LEER

1. PARA TI, ¿DÓNDE ESTA LA SIRENA AHORA?

2. ¿QUE HARÁS SI VIERAS A LA SIRENA AHÍ? ¿ESCUCHARÁS SU CANTO?

3. VAMOS A JUGAR CON LA IMAGINACIÓN. DE LAS SIRENAS ABAJO, HAZ UN CÍRCULO EN LA QUE MÁS TE GUSTA Y JUSTIFICALO.



4. AHORA RELLENA LA FICHA CON LOS DATOS QUE VAS A INVENTAR:

NOMBRE: _____
APELLIDO: _____ EDAD: _____ PAÍS: _____

Rioeduca

ANTES DE LEER


COMENTA LAS SIGUIENTES CUESTIONES ABAJO:

A) ¿LA LIBERTAD DE ALAJI ES ALGO IMPORTANTE? JUSTIFICALO.

B) ¿TODOS TENEMOS EL DERECHO DE VIVIR EN CUALQUIER LUGAR DEL MUNDO? ¿POR QUÉ?

1. MIRA EL SIGUIENTE CÁRTEL Y REFLEXIONA SOBRE EL TEMA DE LA MIGRACION CON TU PROFESORA Y TUS COLEGAS.

MIGRACION ES EL MOVIMIENTO QUE CONSISTE EN DEJAR EL LUGAR DE RESIDENCIA PARA ESTABLECERSE EN OTRO.



A) ¿ESTÁS DE ACUERDO CON LA AFIRMACIÓN QUE SOMOS TODOS MIGRANTES? EXPLICALO.


B) ¿CÓMO PODEMOS AYUDAR A LOS MIGRANTES? CON LA AYUDA DE LA MAESTRA O DEL MAESTRO, ESCRIBELO.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE BUENOS AIRES

UNIVERSIDAD NACIONAL DE BUENOS AIRES

AHORA TÚ

SOBRE EL TEMA DE LA EMIGRACION, CON LA AYUDA DE TU PROFESORA O PROFESOR Y COLEGAS, VAMOS A CREAR UNA CORTA CANCIÓN COMO LOS DOS CANTOS QUE VIMOS EN EL LIBRO. TE SUGERIMOS YA ALGUNAS PALABRITAS EN EL RÍO. NO TE OLVIDES DE ILUSTRARLA.



TU PROFESORA ORGANIZARÁ UNA PRESENTACIÓN EN QUE GRUPOS DE ALUMNOS VAN A DECLAMAR EL CANTO CREADO COLECTIVAMENTE.

¡FLAJATE!

Tal como exemplificam as imagens anteriores, a temática migração é abordada a partir de dois vieses diferentes. Em primeiro lugar, trabalha-se o texto literário, mais especificamente, o livro *“La sirena y el capitán”* de María Elena Walsh e ilustrado por Douglas Wright³. Antes de prosseguirmos, cabe ressaltar aqui a importância da presença da obra dessa autora no material didático. Trata-se de uma autora mulher, argentina, sul-americana e com vasta produção literária. Possibilitar, portanto, o conhecimento de seus textos significa expandir horizontes e novas experiências estéticas em sala de aula.

Vale a pena ressaltar que, no material, aparece apenas a reprodução da capa do livro. São feitas várias indagações sobre ela como primeira etapa de leitura. O texto na íntegra, por razões legais, não consta no material, o que nos leva à compreensão de que a leitura completa da história é feita em sala de aula pelo professor

³ O livro poder ser acessado no site do *Plan Nacional de Lectura* do *Ministerio de Educación Argentina*. In: <https://planlectura.educ.ar/wp-content/uploads/2015/12/La-sirena-y-el-capitan%3%A1n-Mar%C3%ADa-Elena-Walsh.pdf> Acesso em 27 de agosto de 2023.

utilizando outros recursos para além do material em análise. Cabe explicar que *“La sirena y el capitán”* trata da história de uma sereia que vive nas águas do Rio Paraná na companhia de vários animais que são seus fiéis amigos e, subitamente, um capitão espanhol recém-chegado àquelas terras tenta capturá-la para levá-la à Europa. No final da história, a sereia é salva por um mutirão de animais.

Após a leitura e a realização de atividades diversas que exploram o texto e a imaginação dos estudantes, propõe-se uma segunda leitura. Esta não é mais literária. Trata-se de um cartaz atual sobre o tema da migração, cujo objetivo é difundir uma atitude de acolhimento e de identificação de todos nós com os migrantes.

Chama-nos a atenção a articulação entre o texto literário, que aborda o processo migratório colonial a partir da perspectiva da violência dos invasores e da resistência dos que não querem se deixar dominar, com o texto não literário, que aborda a migração nos dias atuais sob o ponto de vista da solidariedade e da defesa dos direitos humanos. Esse foi o encaminhamento pedagógico escolhido para se tratar de um tema complexo e socialmente relevante e que acompanha a história da humanidade em diferentes épocas e lugares: a migração. Um tema que também permeia várias obras literárias com diferentes abordagens, tecendo conexões entre fantasia e fatos históricos.

E foi assim, entre encantamentos e desencantos, que os estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, além de refletirem criticamente sobre o tema da migração a partir de diferentes espaços/tempos, puderam vivenciar a experiência mágica, mediante a leitura literária, de ir ao Rio Paraná, conhecer os animais que vivem por lá, se colocar no lugar da sereia aprisionada, sentir sua angústia e medo ou, quiçá, compartilhar da coragem e da luta dos amigos que a salvaram.

Concluimos esta parte afirmando que a experiência literária, ainda que nos ajude a explorar temáticas relevantes e aporte ensinamentos e valores, vai além disso. Citamos novamente Reyes (2012) para enfatizar que precisamos da literatura na escola para

difundir uma educação dos afetos, para conhecermos a nós mesmos e aos outros. A presença da literatura nas aulas de espanhol para crianças pode potencializar o diálogo entre as pessoas, entre os saberes e reafirmar a importância de uma educação pautada nos princípios estéticos aliados aos políticos e éticos.

Considerações finais

Neste texto, propomos uma reflexão sobre o papel da leitura literária no contexto da educação em língua adicional com ênfase no espanhol. Partimos da ideia de que compreender a finalidade do ensino de espanhol para crianças é o primeiro passo. Essa definição antecede quaisquer decisões como, por exemplo, a abordagem de conteúdos, a elaboração de materiais pedagógicos, dentre outras escolhas que fazem parte (ou deveriam fazer!) do trabalho do professor.

Em relação à pergunta “para que ensinar ou aprender espanhol na infância”, não existe uma única resposta. Reconhecemos a existência de embates discursivos que disputam sentidos sobre os propósitos dessa prática educativa no contexto escolar. E, nesse confronto ideológico, é preciso tomar partido. Cabe assumir posição, não só no que diz respeito ao ensino de espanhol, mas também no que tange aos objetivos da educação linguística, da educação literária e, principalmente, da escola que integramos.

Na perspectiva de educação democrática, crítica, criativa e transformadora, a leitura literária não pode ser um mero acessório. Precisa ocupar lugar de destaque. Fundamentamos a nossa reflexão na concepção de que, na prática da leitura literária, o estudante não aprende apenas sobre o outro. Ele tem a oportunidade de se colocar no lugar do outro, de sentir a dor, a indignação, o medo, o amor e a alegria do outro.

O exemplo de material didático trazido aqui neste texto evidencia um exercício de alteridade. A proposta é que os estudantes possam ampliar horizontes ou abrir caminhos até então

insuspeitados. Por meio da leitura literária, podemos ocupar lugares diversos, inclusive, o lugar do outro e, principalmente, imaginar os personagens que, no futuro, queremos ser.

Referências

- BELINTANE, Claudemir. **Oralidade e Alfabetização: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento**. São Paulo: Cortez, 2013.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2013.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- KRAMER, S. Leitura literária, escrita e formação de professores: aprendendo com Monteiro Lobato. In: DAUSTER, T. ; FERREIRA, L. **Por que ler?: perspectivas culturais no ensino da leitura**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.
- PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: editora 34, 2009.
- REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar**. Editora Pulo do Gato: São Paulo, 2012.
- SANTOS, Fábio; MORAES, Fabiano. **Alfabetizar letrando com a literatura infantil**. São Paulo: Cortez, 2013.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (SME-RJ). **Material Rioeduca de Língua Espanhola, 1o Segmento do Ensino Fundamental**:Rio de Janeiro, 2022.
- _____. **Orientações Curriculares de Língua Espanhola do 1º Segmento do Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro, 2015.
- RUFINO, Luis. **Vence-demanda: educação e descolonização**. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

VARGENS, Dayala. Sentidos coloniais-capitalísticos e educação em línguas adicionais para crianças. **Revista Abehache**, (19), pp. 70–88.

ZILBERMAN, Regina. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? In: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**. V. 5 - n. 1 - 9-20 - jan./jun. 2009.

“PROFESSORA, VAI USAR O LIVRO?”: RELATOS DOS ENCONTROS ENTRE LIVRO DIDÁTICO E UMA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Evânia Maria Ferreira do Nascimento

Introdução

Este texto origina-se da trajetória profissional que venho construindo como professora de língua portuguesa e espanhola em instituições públicas e privadas desde 2006. Proponho-me a contrastar as diferentes relações que tenho estabelecido com o livro didático (de agora em diante LD) e com a produção de materiais didáticos¹ em escolas estaduais e federais do Rio de Janeiro, apresentando reflexões críticas sobre essas experiências.

Após um período de mais de treze anos como professora de língua portuguesa do Ensino Fundamental² e Médio na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, em diferentes escolas localizadas na Baixada Fluminense, passei a atuar como professora de língua portuguesa (no Instituto Federal Fluminense, em 2019) e de língua espanhola (no Colégio Pedro II, em 2021) na rede federal, ambas as redes contempladas pelo PNLD³. Essas vivências me

¹ Sobre materiais didáticos, utilizo as palavras de Circe Bittencourt (2008, p. 296), que assim os define: “os materiais didáticos são mediadores do processo de aquisição de conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina”.

² Segundo segmento do Ensino Fundamental, que compreende estudantes de 6º ao 9º ano de escolaridade.

³ O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias [...] de apoio à prática educativa [...] às escolas públicas de educação básica das redes federal,

permitem afirmar que os docentes das esferas estadual e federal do Rio de Janeiro possuem certa liberdade para escolher de que forma serão usados os livros didáticos distribuídos pelo Programa.

Além desta introdução, este texto traz, num primeiro momento, os pressupostos teóricos que balizam as reflexões propostas, os quais estão relacionados a concepções sobre o LD (CASSIANO, 2007; SIQUEIRA, 2012), ao seu papel nos planejamentos e condução de aulas de língua materna e adicional (ARANTES, 2018; ARANTES; GIORGI, 2018; UPHOFF, 2017) e - mais brevemente - a sua relevância nos contextos educacional, editorial e comercial. Num segundo momento, apresento de forma mais detalhada minha experiência com relação ao uso e à produção de materiais de ensino⁴ nas escolas em que atuei e atuo.

LD: alguns aspectos discursivos e mercadológicos

Definir o LD sob a perspectiva dos gêneros não é tarefa simples. Para Maingueneau (2015), os gêneros são dispositivos socio-historicamente situados. Bakhtin (1992), por sua vez, define gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados, elaborados por cada esfera de utilização da língua, e assinala que não há fixidez nas suas formas, pois podem sofrer alterações das mais diversas. Ou seja, a cada uso discursivo, um gênero pode ser alterado sutilmente de acordo com as manifestações do contexto comunicativo, cultural, num tempo e espaço em que se insere e de acordo com os objetivos individuais do enunciator.

estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. Dados obtidos por meio do site disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-aco-es-1921564125/pnld-4397027-97/12391-pnld>. Acesso em: 27 jan. 2021. Para aprofundamento sobre o funcionamento do PNLD, sugiro conferir o trabalho de Cassiano (2007).

⁴ Neste texto, utilizo, como sinônimas, as expressões “material didático” e “material de ensino”, que, eventualmente, se referem a livro didático.

No que tange à caracterização e definição do LD, Siqueira (2012) sinaliza que o LD é um importante guia e suporte para professores e estudantes e que faz parte do cotidiano de crianças e famílias, pelo menos nos países desenvolvidos (CHOPPIN, 2009). Posso atestar essa acentuada presença a partir da minha prática docente, pois a experimento também no meu contexto de trabalho, a região metropolitana do Rio de Janeiro. Choppin (2009, p. 25) assinala que

o manual, sob suas diversas denominações [livros didáticos, manuais escolares ou textos didáticos], é progressivamente um objeto planetário: ele se impôs no mundo, pelo viés da evangelização e da colonização, adotado pela maior parte dos países de sistemas educativos e de métodos de ensino inspirados no modelo ocidental.

O LD assume centralidade neste texto, pois é a respeito de seu uso ou não uso que me proponho a debater. Citando Apple (1995), Cassiano (2007) recorda que os livros didáticos “estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo” (APPLE, 1995, p. 81 *apud* CASSIANO, 2007, p. 4). Arantes e Giorgi (2018) afirmam que, em muitos contextos, o LD é o único apoio para o professor, principalmente quando este docente não é remunerado pelas horas de preparação de aulas, o que poderia incluir, naturalmente, a produção do seu próprio material didático. A centralidade que o LD assume, nesses casos, é problemática exatamente quando ele se torna a única fonte de “insumo linguístico e cultural recebido pelo aprendiz”, como destaca Siqueira (2012, p. 322).

Embora a cultura de uso do LD nos conduza a naturalizar esta prática, Arantes (2018) lembra que sua presença nas salas de aula não é algo natural, mas construído historicamente e que é preciso discutir o protagonismo do LD nas interações de ensino-aprendizagem. Assim como seu uso, o LD em si é uma construção social e, como tal, é portador de sistemas de valores, de mensagens

culturais e ideológicas, como assinalam Siqueira (2012) e Bittencourt (1993).

Por sua vez, o senso comum diria que é natural, um procedimento já esperado, que a escola adote algum material de ensino a ser adquirido pelos responsáveis ou distribuído pela gestão pública. E é nessa circularidade que a escola e o dispositivo material didático se retroalimentam e fomentam um processo de naturalização de comportamentos e procedimentos. Cristalizou-se a ideia, inclusive, de que só há aula se houver livro didático ou algum material físico, palpável (não é raro ouvir dos estudantes que não houve aula quando o docente apresenta um filme seguido de uma discussão, por exemplo).

Contudo, como discursivista, busco problematizar o que são considerados fatos já cristalizados como naturais pelo senso comum. É preciso lançar um olhar para a presença do LD nas salas de aula como resultado de processos e um desses processos é o de ser naturalizado pela comunidade que o projeta a um lugar central. Além disso, é necessário que, principalmente, o professor se afaste progressivamente da concepção ingênua de que essa presença é inerente à situação comunicativa de ensino-aprendizagem.

Arantes (2018) também argumenta que considerar o LD como elemento central nas aulas resulta em um processo de institucionalização do conhecimento, pois a entidade responsável pela sua elaboração - e conseqüentemente, aquela que o utiliza - assume o poder de determinar quais conteúdos serão abordados (estabelecendo-os como exclusivos) durante as aulas. Isso promove uma dinâmica vertical de ensino-aprendizagem, suprimindo a oportunidade de expressão autoral, criatividade e autonomia por parte do professor. Tal abordagem pressupõe a existência de um único modelo de aprendizagem de línguas.

Nessa mesma direção, Ferraro (2011) acrescenta que o LD se caracteriza como dispositivo de controle do ensino por parte daqueles que detêm o poder. Nesse exercício de poder, impõem-se os saberes previamente selecionados e a maneira como devem ser ensinados ao aluno, em um movimento de prescrição de conteúdos

e do trabalho docente, em que “os temas são a representação da constituição e institucionalização dos saberes no fazer docente” (ARANTES, 2018, p. 5), o que converte o material didático em um difusor de políticas e prescrições.

Ao tentar propor uma definição para o LD, alguns pesquisadores (CHOPPIN, 2004; BITTENCOURT, 1993) admitem seu caráter complexo, o que dificulta sua conceituação precisa. Segundo Choppin (2009, p. 74), são muito diversas as concepções sobre o que é o livro didático, pois sua definição “varia segundo os lugares, as épocas, os suportes, os níveis e as matérias de ensino, as vezes dos contextos políticos, econômicos, social, cultural, estético...”. O autor assinala ainda que “como todo objeto de pesquisa, o livro escolar não é um dado, mas o resultado de uma construção intelectual: não pode então ter uma definição única” (CHOPPIN, 2009, p. 74).

Em Cassiano (2004, p. 34), vemos que o LD pode funcionar como um elemento prescritivo chave do currículo e que sua característica didática se efetiva na prática diária de sala de aula, no uso sistemático “no ensino-aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano, normalmente caracterizado como disciplina escolar”. Para a professora Circe Bittencourt (2004), o LD funciona como suporte de conhecimentos escolares, de métodos pedagógicos e veicula um sistema de valores, além de ser uma mercadoria. A pesquisadora destaca que:

As pesquisas e reflexões sobre o livro didático permitem apreendê-lo em sua complexidade. Apesar de ser um objeto bastante familiar e de fácil identificação, é praticamente impossível defini-lo. Pode-se constatar que o livro didático assume ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. Por ser um objeto de ‘múltiplas facetas’, o livro didático é pesquisado enquanto produto cultural; como mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica de mercado capitalista; como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares; e, ainda, como veículo de valores, ideológicos ou culturais (BITTENCOURT, 2004, p. 471).

Em alguns casos, não há espaço para o que pondera Romanini (2013, p. 122):

(...) dependendo da forma como [o LD] é usado, ele poderá ser um auxiliar inestimável do professor ou se transformar num mestre intolerável. [...] à medida que o aluno e o professor avançam com o livro, eles o completam, suplementam, reorganizam, recriam, enfim, escrevem o seu próprio livro. [...] há um espaço para criação no e além do LD [...]. Assim, o ideal é que o livro didático seja mais para inspirar do que para ser rigidamente seguido.

O LD também pode ser concebido como veículo de uma política linguística e, como tal, está sempre associado a uma concepção de língua e de ensino de línguas. Em muitos contextos, são meros depósitos de conteúdos gramaticais, como assinalam Arantes e Giorgi (2018), e estão comprometidos a apresentar a língua de maneira dissociada de práticas reais de uso, trazendo temáticas restritas ao senso comum, investindo no ensino de vocabulário sobre comida e vestuário, por exemplo, e em uma visão cultural, pelo viés linguístico, que acaba reforçando estereótipos ao associar determinadas comidas, comportamentos ou vestuário a uma dada comunidade localizada em um país determinado.

Segundo Siqueira (2012, p. 322), o objetivo do LD deve ser mais do que proporcionar a transmissão e aquisição de um “sistema linguístico, com significados autônomos, desprovidos de caráter social”. Acredito, inclusive, que dissociar o sistema linguístico do caráter social (e lograr algum objetivo de aprendizagem) seja impossível, já que uma língua não é constituída apenas por um sistema, e nenhum significado consegue ser autônomo e/ou desvinculado do uso, isto é, da prática social.

Assim como Campos (2020), compreendo o LD como um dispositivo didático pedagógico que contribui para a construção de imagens, ou seja, o livro não é apenas um instrumento que o professor utiliza para ensinar determinado componente curricular. Trazendo a concepção de Deleuze (1996, p. 1) sobre dispositivos, para o autor, eles são “máquinas de fazer ver e de fazer falar”. A partir da visão de língua, de mundo e de vida que o LD veicula,

imagens de professor e de estudante podem ser construídas, alteradas e/ou mantidas. O LD interpela aluno e professor como coenunciadores⁵ e seus conteúdos - textos, imagens e exercícios - são pensados para um perfil de coenunciador estudante e coenunciador professor idealizados. Assim, todo LD é um dispositivo que nos permite ver como a editora e autores constroem a imagem de estudante e de professor, assim como também o modo como essa concepção se constrói discursivamente.

Sobre o LD como dispositivo didático-pedagógico, Campos (2020, p. 63) afirma que:

Conceber o LD como um dispositivo é pensar o livro didático que entra em cada sala de aula da escola brasileira como:

- a. um macrogênero, que traz em si tantos outros gêneros escritos e orais, que por sua vez, fazem circular sentidos diversos sobre assuntos diversos; [...]
- b. um instrumento político, que lança luz a determinados assuntos em detrimento de outros; [...]
- c. um material didático que pode ser encarado como um apoio à prática docente ou como aquele que vai guiar o currículo do professor;
- d. uma materialidade que constrói sentidos diversos (e também os reitera para uma manutenção do mesmo) a partir do encontro com os alunos.

Concordo com o pesquisador quando afirma que o LD deve funcionar como um apoio à prática pedagógica, o que não se observa na realidade de muitas instituições escolares, que encerram a relação ensino-aprendizagem no próprio material. Dessa forma,

(...) em muitos contextos educacionais, o LD ganha outros contornos, deixando de ser uma ferramenta de apoio para o docente para passar a ocupar um papel central na sala de aula, criando-se coerções para o trabalho do professor a partir da premissa de que o LD seria o guia a ser seguido e usado sem o mínimo de reflexão crítica por parte de quem o adota (CAMPOS, 2020, p. 67).

⁵ Seguindo a perspectiva enunciativa, a denominação “emissor” e “receptor” dá lugar a enunciadador e coenunciador, entendendo que o uso da linguagem pressupõe interação entre dois interlocutores igualmente ativos no processo.

Choppin (2004, p. 551) destaca que a quase onipresença do LD pelo mundo faz com que o setor editorial assumira um peso muito grande na economia. Segundo o autor, “em um país como o Brasil, por exemplo, os livros didáticos correspondiam, no início do século XX, a dois terços dos livros publicados e representavam, ainda em 1996, aproximadamente a 61% da produção nacional”. A professora Circe Bittencourt (2004, p. 471) chama atenção para o fato de que:

As discussões em torno do livro estão vinculadas ainda à sua importância econômica para um vasto setor ligado à produção de livros e também ao papel do Estado como agente de controle e como consumidor dessa produção. No caso brasileiro, os investimentos realizados pelas políticas públicas nos últimos anos transformaram o Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) no maior programa de livro didático do mundo.

É evidente que as disputas em que o LD é objeto central ocorrem, dentre outros fatores, porque o LD é um artefato tanto cultural quanto comercial. Cultural porque uma de suas funções é a referencial (CHOPPIN, 2004, p. 553), a partir da qual se “constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações”. Sua natureza comercial decorre exatamente dessa função, ou seja, será relativamente fiel aos currículos escolares, pois “quando se exerce o livre jogo da concorrência” (CHOPPIN, 2004, p. 553), será apenas uma das possíveis interpretações do programa. Bittencourt (1993, p. 3) salienta a natureza multifacetada do LD:

É uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes aos interesses do mercado, mas é também depositário dos diversos conteúdos educacionais, suporte privilegiado para se recuperar conhecimentos e técnicas considerados essenciais por uma sociedade, em época determinada.

Como mercadoria, em uma sociedade capitalista como a que estamos inseridos, o LD está submetido às leis do mercado, segundo Romanini (2013, p. 81):

Numa sociedade de classes, capitalista, como a brasileira, o LD não poderia fugir à lógica que rege esta sociedade, em que as classes dominantes procuram, não só garantir e ampliar a acumulação de capital e, o LD deve ser visto como atividade econômica que possibilita isso, como também veicular as visões que lhes interessam.

Nesse sentido, parece que diversos livros didáticos são criados com objetivos que não se concentram em promover uma educação linguística que atenda às necessidades educacionais e demandas individuais dos envolvidos, mas sim em maximizar os lucros através da submissão da escola ao mercado, seguindo uma agenda editorial e mercadológica.

Os livros didáticos estão alinhados a uma política da editora que os produz e isso define que conteúdos serão abordados. Siqueira (2012) nos adverte que, com o objetivo de distribuição global do LD produzido, muitas editoras tendem para uma seleção de conteúdos evitando certos temas considerados sensíveis. Conforme mencionado pelo autor, essas editoras estão focadas em lançar materiais que sejam social e politicamente neutros, e que, por terem uma abrangência nacional ou global, devem evitar abordar temas que sejam rejeitados por comunidades de diferentes partes do mundo.

São materiais achatados, que veiculam homogeneidade e uma perspectiva universalista sobre didática de línguas, ao se promoverem como adequados a qualquer público, sem localizar o processo pedagógico no tempo e no espaço, como assinala Uphoff (2017). Defendo uma prática em que o professor possa exercer sua autonomia e escolher como - e se - irá utilizar o LD disponibilizado pela instituição, além de poder optar produzir seu próprio material de ensino, contando com a remuneração a que fizer jus por tal prática. Detalharei parte da minha experiência com essas práticas autônomas no item a seguir.

As crônicas dos encontros

Professoras e professores sempre têm histórias para contar. São histórias profissionais que ajudam a contar nossa história de vida e que se mesclam com ela, se partimos de uma perspectiva de que o sujeito e suas vivências, em todos os âmbitos, são indissociáveis. Talvez eu possa dizer que as histórias que todo docente vive, como protagonista ou coadjuvante, que por vezes enchem os olhos de lágrimas quando são lembradas, nos constituem como aprendizes de cartógrafos (CAMPOS, 2020), porque é por meio do mapeamento dos afetos produzidos por essas histórias que podemos nos (re)constituir como professores, pesquisadores, pais/mães, filhos, estudantes, enfim, seres que exercem diferentes papéis sempre na relação com o outro e que, assim, produzem as subjetividades que os conformam.

Já estava bastante cansada de ter de me dedicar, como professora da educação básica da rede estadual e privada, simultaneamente a várias instituições para que a remuneração atendesse às necessidades que considerava essenciais. O desenvolvimento do mestrado em Linguística na UERJ, sob uma epistemologia eminentemente humana, com mestres (no sentido mais sublime da palavra, não de titulação) que enxergam no pós-graduando mais do que um número que lhe ajudará a abarrotar ainda mais seu próprio currículo *Lattes*, me permitiu conhecer a Cartografia como possibilidade de direcionamento de pesquisa e de compreensão do mundo. Foi libertador, já que o próprio existir precisa ser encarado como um dever, como um ir e vir, como um *continuum* de ressignificações, avanços e retrocessos. No entanto, além disso, permitiu-me também redirecionar esforços para ingressar na carreira do magistério público federal⁶, cujo diferencial que destaco, comparando com outras redes, é contemplar horas de

⁶ Destaco que essa atitude foi sendo processada a partir das constantes práticas discursivas encorajadoras de minha orientadora, a Professora Poliana Arantes, a quem reitero meus agradecimentos sempre que há a oportunidade.

trabalho remuneradas para atividades de planejamento, além das horas cumpridas em sala de aula.

A essa altura, eu reconhecia que a construção do conhecimento transcendia a questão puramente financeira e que era possível almejar outros modos de desenvolver a *ensinagem* (já que eu não cogitava sair do magistério para ganhar mais dinheiro) em instituições que gozassem de maior autonomia pedagógica e administrativa, em um lugar onde eu pudesse ter experiências outras, em relação ao uso de LD e à produção de materiais didáticos também. Assim, nesse percurso cartográfico que tenho construído, contarei meus encontros com o LD no Instituto Federal Fluminense (IFF), identificando algumas aproximações e distanciamentos com a realidade das escolas estaduais por onde passei, e no Colégio Pedro II (CPII), minha experiência em curso.

Em outubro de 2019, fui convocada para ocupar o cargo de professora da educação básica técnica e tecnológica do IFF⁷, no *campus* Santo Antônio de Pádua. Começava a vivenciar uma série de experiências que produziram sentidos que ressoariam nos múltiplos aspectos da vida: dividir meus dias da semana em dois lares separados por mais de 250 km; conhecer histórias – inimagináveis, para mim, até então – de estudantes que precisavam tomar um barco precário para acessar o local em que o ônibus que os levaria para a escola passava; poder exercer a tão sonhada dedicação exclusiva a uma única instituição; ter adequada divisão entre tempos trabalhados em sala de aula e em outras tarefas, como planejamento de aulas, orientação de estudantes em projetos de extensão e iniciação científica, reuniões pedagógicas, entre outras, sendo remunerada por todas as horas cumpridas. Enfim, são

⁷ O IFFluminense é uma instituição de educação pública e gratuita, com sede e *campi* no interior do estado do Rio de Janeiro e oferta Cursos de Formação Inicial e Continuada, Técnicos de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, Graduação em Bacharelado, Licenciatura e Tecnologia, Pós-graduação Lato e Stricto Sensu. Informações disponíveis no site: <https://portal1.iff.edu.br/> Acesso em: 26/04/2022.

muitas experiências positivas, mas a pertinente a este trabalho é a relacionada ao uso do LD e à produção de material didático.

Nessa escola, eu atuava como professora de língua portuguesa. Iniciei o trabalho com as turmas da segunda série do ensino médio técnico integrado com o ano letivo em andamento, por isso, não houve tempo hábil para uma ambientação em relação aos procedimentos pedagógicos, mas logo percebi que poderia exercer certa liberdade em relação ao uso do LD disponibilizado aos estudantes.

Ao fazer uma rápida análise dessa obra, constatei que não me identificava com sua abordagem, mas precisava tornar o mais produtivo possível o tempo que nos restava, pois, naquele ano, eu era a 5ª professora de língua portuguesa que os estudantes estavam tendo, em virtude de questões administrativas, como exoneração, desistência, afastamentos e retornos de professores. Assim, me apropriei do plano de ensino daquela série e comecei a preparar alguns resumos dos conteúdos gramaticais que considerava mais relevantes; ao passo que utilizava o LD como apoio para a leitura dos textos, promovendo debates sobre eles e propondo outras questões sobre compreensão textual.

Em sua análise de coleções didáticas de língua adicional, Uphoff (2017, p. 152, 153) notou que o LD aparecia “como elemento central no campo de forças envolvendo planejamento de aula”. Acredito que dinâmica semelhante pode ocorrer com o planejamento de aulas e ensino de língua portuguesa. Assim como nas escolas estaduais onde já havia atuado, eu estava diante da possibilidade de deslocar a centralidade do LD do planejamento das aulas para as relações entre mim, os estudantes e suas necessidades de aprendizagem, ou seja, eu poderia direcionar meu olhar para o contexto, adaptando o material às condições locais de ensino (UPHOFF, 2017).

Desse modo, o protagonismo passava a estar situado nas necessidades pedagógicas que professora e estudantes consideravam essenciais. Ao escolher quais textos trabalharíamos e (re)formular as questões sobre eles, era possível praticar uma política

linguística à qual estou filiada, centrada nos aspectos discursivos do texto, e não apenas nas marcas gramaticais que, embora também sejam seus constituintes, não são centrais para levar a cabo uma educação linguística em língua materna ou adicional.

O processo de escolha do LD nas escolas estaduais nem sempre segue um rito que garanta a participação efetiva dos docentes nessa seleção, o que pode significar sua não adesão a este material de incontestável utilidade, como asseveram os autores aqui referenciados. Contudo, independentemente do envolvimento nessa seleção, defendo que o professor, levando em consideração seu público e seu contexto de ensino, deve ter respeitada sua autoridade ao escolher entre utilizar ou não o LD e o modo como irá fazê-lo. No IFF, essa liberdade era real, assim como nas escolas estaduais anteriormente mencionadas.

Nessas escolas, a relação que eu estabelecia com o LD era de tê-lo como um guia tanto para mim como para os estudantes, o que me permitia conduzir os encaminhamentos que considerava pertinentes às aulas. Embora reconheça que muitos LD funcionam “como instrumentos que visam a intervir na prática docente ao privilegiar certo comportamento didático-metodológico e assim conduzir a ação do professor em determinada direção”, como identificou Uphoff (2017, p. 151) em sua análise de coleções didáticas, entendo que o olhar crítico para o LD pode mitigar tal direcionamento tendencioso a privilegiar a visão de língua e ensino de língua do sujeito que enuncia nesse LD, ou seja, a editora e seus autores.

Conhecer seu público-alvo e suas necessidades de aprendizagem é importante para realizar práticas pedagógicas que sejam efetivas aos educandos. Muitos estudantes do IFF sonhavam cursar o ensino superior na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e, para isso, ao final de cada ano realizavam o vestibular organizado pela universidade⁸. Reconhecer tal demanda como

⁸ Trata-se do Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM), um processo de avaliação seriada, em que os candidatos às vagas oferecidas pela UFJF participam de três módulos de avaliação, um ao final de cada ano do Ensino Médio. Esse

importante para eles me permitiu redesenhar o plano de ensino da disciplina com a equipe de língua portuguesa. Dessa forma, exercíamos o que consideramos uma prática pedagógica concreta, numa dinâmica flexível, uma vez que a ênfase estava nos estudantes, e não no mero cumprimento de um documento elaborado em outro momento, para outros estudantes, em outro contexto.

Assim, em 2020, realizamos uma pesquisa virtual, por meio de uma plataforma digital, que nos permitiu identificar que os estudantes desejavam aprender e praticar a produção textual, pois a nota da redação, nos vestibulares em geral, tem importância significativa. A atuação solidária e afetuosa da equipe de língua portuguesa resultou em nosso expressivo comprometimento em sucessivas e extenuantes reuniões para ajustar os planos de ensino das turmas, propondo inclusive modificações no PPC⁹ dos cursos para retirar, ou pelo menos diminuir, a centralidade dos aspectos puramente normativo-gramaticais do ensino de língua portuguesa.

O vínculo criado entre mim e os estudantes permitia que eles tivessem a liberdade de soltar uma pergunta-reclamação do tipo: “Professora, vai usar o livro?”, em alguns casos, para desistir de levá-lo para a escola. Ao responder, sempre pretendia fazê-los entender que o LD era um recurso ao qual poderíamos ou não recorrer. E a atitude dos estudantes das escolas estaduais e federais diferia conforme a forma de organização das instituições, ou seja, como no IFF havia armários que atendiam a cerca de 60% dos alunos, boa parte dos LD estava sempre armazenada no

sistema busca uma maior interação entre o Ensino Médio e o Superior, já que avalia os conhecimentos do estudante ano a ano, sendo cobrado, em cada prova, conteúdo cumulativo dos anos anteriores. Informações disponíveis no site: <https://www2.uff.br/copese/vestibular-pism-2/dicas-e-duvidas/duvidas-frequentes/> Acesso em: 22/04/2022.

⁹ O Projeto Pedagógico do Curso é um documento que objetiva expressar os principais parâmetros para a ação educativa e que contém, dentre outras informações, os planos de ensino das disciplinas, os quais contemplam ementas, objetivos, conteúdos programáticos e bibliografia dos componentes curriculares. Informações disponíveis em: <https://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/santo-antonio-de-padua> Acesso em: 26/04/2022.

instituto, à nossa disposição. Já nas escolas estaduais, a ausência de armários, úteis para evitar o deslocamento dos alunos com seus materiais pesados, levava à recusa de muitos deles em portar o LD, mesmo sendo avisados sobre sua necessidade em determinada aula, sob a justificativa de que não era utilizado com frequência. E, com esses constantes - mas amistosos e educativos - conflitos, seguia na empreitada de renovar diariamente a tarefa de aprender enquanto ensinava (FREIRE, 1997), fosse língua portuguesa, fosse língua adicional.

Em 2021, embora a pandemia de Covid-19 ainda persistisse, algumas atividades começaram a ser retomadas, dentre elas o concurso para professora de espanhol do CPII. Assumi o cargo em agosto daquele ano, ainda sob a mediação do ensino remoto e, por esse motivo, todos os materiais de ensino eram disponibilizados para os estudantes em ambiente virtual de aprendizagem (a plataforma *Moodle*). As dinâmicas que envolvem o material didático, nesta escola, são inéditas quando comparo com minhas vivências anteriores.

Os materiais didáticos que utilizamos são produzidos pelo grupo de especialistas habilitados na disciplina, que conhece as características gerais de seu público e são remunerados para isso: os professores de espanhol da instituição. Atuamos em conjunto com professores de diferentes *campi*, divididos em pequenos grupos de trabalho (GT), formados por 3 ou 4 docentes, responsáveis pela elaboração e revisão dos materiais de cada série, desde o 6º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio. Fazemos reuniões regulares para discutir pontos relacionados aos conteúdos e a melhor forma de abordagem, conforme sugestões dos demais professores do Departamento trazidas pela supervisora do GT.

Esses materiais são disponibilizados no *Moodle*, ao qual todos os docentes do Departamento têm acesso. São propostas didáticas pensadas para serem ministradas em uma ou mais aulas, conforme o contexto e a demanda do professor e estudantes das diferentes turmas. A partir de uma determinada competência

intercultural, estabelecida no programa anual da disciplina, o material contempla textos pertencentes a gêneros diversos, questões relacionadas à compreensão textual e à sistematização gramatical. Além das propostas didáticas, as avaliações trimestrais também são preparadas e compartilhadas. Todos os materiais de que dispomos atualmente foram elaborados tendo em vista o contexto remoto e foram revisitados e adaptados, quando possível, para o ensino presencial.

Na gestão participativa que busca promover, o Departamento de Espanhol convoca reuniões regulares do colegiado para alinhar o desenvolvimento da disciplina nos *campi*. Conscientes de que cada *campus* tem suas especificidades, nessas reuniões objetiva-se ajustar encaminhamentos que auxiliem a consolidar a identidade do ensino de espanhol do CPII, padronizando certos procedimentos como, por exemplo, o trabalho sob a perspectiva intercultural, com diversidade de gêneros do discurso e temas socialmente relevantes.

Embora se pretenda algum nível de padronização na atuação dos docentes de espanhol da instituição, vivemos o satisfatório paradoxo de não sermos coagidas a utilizar o material produzido pelos GT. Estamos livres para adaptá-lo ou, até mesmo, preparar outra proposta que se adeque melhor à concepção pessoal de ensino do idioma para determinado tema, sem a necessidade de passar por alguma censura da coordenação local ou geral da disciplina. Dessa forma, investe-se em uma gestão pedagógica que dá lugar à heterogeneidade, valorizando a pluralidade de atores e contextos.

Em algumas das reuniões de colegiados realizadas em 2021, recebemos professores de outras instituições, convidados para nos ajudar a refletir sobre a produção de materiais didáticos. Nessas conversas, debatemos sobre temas, alvo das pesquisas dos docentes¹⁰ convidados, que consideramos relevantes abordarmos

¹⁰ Os professores convidados foram Rafael dos Santos Lázaro (UFRRJ) e Luciana Maria de Almeida Freitas (UFF).

em nossos materiais, como a pedagogia antirracista e a importância da diversidade de gêneros discursivos.

Dessa forma, percebe-se o esforço da equipe em colaborar na criação de suportes que estejam direcionados para os nossos interesses: que representem o Departamento de Espanhol do CPEI, que atendam às nossas exigências pedagógicas e estejam em sintonia com as concepções contemporâneas e necessárias de educação, conforme os debates acadêmicos em curso. Isso visa possibilitar práticas de ensino significativas para a formação de um aprendiz-cidadão.

O programa da disciplina é também um tópico de destaque, pois é elaborado pelo Departamento. Percebe-se uma abordagem de língua que desloca a centralidade dos aspectos puramente gramaticais para o fomento do debate e da reflexão, o que requer participações mais ativas dos estudantes. Tal dinâmica os afasta, de certo modo, de um campo considerado confortável, já que muitos deles conhecem apenas um modelo de ensino de língua, ainda vigente e equiparado ao que Freire (1997) chama de educação bancária, que concebe o educando como tábula rasa, um mero depósito em que os conteúdos vão sendo armazenados, desconsiderando as potencialidades e individualidades do estudante.

Nossa abordagem - alheia à proposta de conjugação de listas de verbos, exercícios de preenchimento de lacunas para identificação do gênero de palavras soltas, e tradução de palavras descontextualizadas do uso da língua - produz desconfortos verbalizados na crítica de alguns estudantes, que mencionaram, em certa ocasião, que “até entendem que eu goste muito de falar sobre índio, mas que eles não queriam que eu falasse tanto sobre os textos e que eu fosse direto para a matéria¹¹”.

¹¹ Durante algumas aulas, estivemos debatendo com turmas de 8º ano sobre a história dos povos pré-colombianos e sua trajetória após a chegada dos europeus e sobre a importância da manutenção das línguas indígenas na América Latina, conforme prevê o programa da disciplina.

Ao refletir sobre essa crítica, não posso ignorar as realidades impostas pelo ensino remoto, o qual, infelizmente, tornou ainda mais difícil para os alunos participarem ativamente das aulas, mesmo quando encorajados a fazê-lo. A maioria deles não se envolvia nos debates, mas encontraram coragem para expressar essa demanda. Pareceu-me, no entanto, que o desconforto expresso por alguns alunos de uma turma específica não estava relacionado ao excesso de minha exposição verbal, mas sim à nossa abordagem, que procura se distanciar da perspectiva exclusivamente eurocêntrica e gramatical com a qual muitos de nossos alunos estão familiarizados, uma abordagem que considera o aprendizado de uma língua como sinônimo do aprendizado da gramática normativa dessa língua. Ao responder aos alunos, percebi que tenho exercido a "atividade ensinante" como um processo de reflexão sobre a prática, conforme tão brilhantemente nos ensina Paulo Freire (1997, p. 23), pois, embora tenha considerado legítima a sua crítica, não poderia ter encontrado uma resposta sem uma autorreflexão profissional.

Considerações finais

Neste texto, busquei evidenciar meus encontros e relações com o LD nas escolas onde atuei e atuo. Entendo que a não participação do processo de escolha do LD nas instituições pode influenciar na adesão do docente a este material. Entretanto, mesmo admitindo sua importância, defendo que o uso do LD não deve ser imposto e que o professor deve ser o responsável por essa opção e ser adequadamente remunerado para (re)formular seu material de ensino.

Narrar a prática pedagógica envolve compartilhar experiências pessoais. Nesse contexto, percebo que incentivar a reflexão sobre nossa própria prática docente é fundamental para abrir espaço para novas abordagens, permitindo o surgimento de diferentes compreensões do papel do professor, que está intrinsecamente ligado à existência do indivíduo. Além disso, essa reflexão também pode

inspirar outros educadores a questionarem suas relações com os materiais de ensino disponíveis, incluindo o LD.

Referências

ARANTES, Poliana C. C. **Imagens de aprendizes de ALE em livros didáticos e o disciplinamento dos saberes**. Revista Pandaemonium Germanicum (USP), 2018, v. 21, 1-30. <https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/143789> Acesso em 27/01/2022.

ARANTES, Poliana C.C.; GIORGI, Cristina. Linguística no Ensino de Alemão como Língua Estrangeira: análise da questão étnico-racial e suas dimensões políticas no livro didático. In: DEUSDARA, B.; ROCHA, D.; RODRIGUES, I.; PESSOA, M.; ARANTES, P.C.C. **Em discurso: cenas possíveis**. Rio de Janeiro: Cartolina, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 1.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Em foco: história, produção e memória do livro didático. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 2004, v. 30, n. 3. pp. 471-473.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. Tese de Doutorado em Educação – Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1993.

CAMPOS, Rodrigo da Silva. **“Eu acho essas atividades muito infantis”**: concepções de ensino e imagens de infância em livros didáticos de espanhol para crianças. Tese de doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2020.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de História e suas implicações curriculares. **História**. São Paulo, 23. 2004.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil: do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. Tese de Doutorado em Educação. PUCSP, São Paulo, 2007.

CHOPPIN, A. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. Educação e Pesquisa, v.30, n.3, set./dez. 2004, p. 549-566.

CHOPPIN, Alain. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. **Revista História da Educação**, v. 13, n. 27, p. 9-75, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3ffL6pA> Acesso em: 28 set. 2022.

DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo? In: **O mistério de Ariana**. Ed. Vega – Passagens. Lisboa, 1996. Tradução e prefácio de Edmundo Cordeiro.

FERRARO, Juliana Ricarte. A produção dos livros didáticos: uma reflexão sobre imagem, texto e autoria. **Cadernos do CEOM - Ano 25, n. 34 - Arquivos e tecnologias digitais**. 2011. Disponível em: <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/viewFile/973/542> Acesso em: 30 mar. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

MAGALHÃES, C. E. A. **Autoetnografia em contexto pedagógico: entrevista e reunião como lócus de investigação**. Veredas, vol. 22, n. 1, p. 16-33, 2018.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. Trad. Sírio Possenti. São Paulo, Parábola Editorial. 2015.

ROMANINI, Maristela Gallo. **Análise do processo de implementação de política: o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD**. Tese (Doutorado). Unicamp, São Paulo, 2013.

SIQUEIRA, Sávio. Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais de inglês? In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio (orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 311-353. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/16424/1/MATERIAISDIDATICOS_Repositorio.pdf

UPHOFF, Dörthe. Discursos sobre livro didático e planejamento de aula nas séries “Fernstudienprojekt Deutsch als Fremdsprache” e

“Deutsch lehren lernen”. In: MOURA, Magali; BOLACIO, Ebal; STANKE, Roberta Sol; SALIÉS, Tânia Gastão (Orgs.). **Ensino-aprendizagem de alemão como língua estrangeira: teoria e práxis**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2017, p. 144-161. Disponível em: <https://bit.ly/3Nxf5qG> Acesso em 27/01/2022.

¿CUÁL ES EL PROBLEMA DE NO SER BLANCO?: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DIDÁTICA E REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE

Alice Moraes Rego de Souza
Fabio Sampaio de Almeida

Introdução

Enquanto planejavamos este capítulo, rememorando experiências na Educação Básica que pudessem contribuir com a trajetória de nossos leitores, nos vimos numa conversa na qual eclodiram inquietudes que podem ser resumidas pela provocação a seguir: por que não dar visibilidade a uma dimensão inerente de nossas práticas que não é passível de controle por qualquer planejamento, mas que são, igualmente, parte fundamental de nosso trabalho?

É comum, por exemplo, ao narrativizarmos nossos processos de elaboração de pesquisas, não darmos espaço para a exposição dos impasses encontrados. De modo semelhante, ao compartilharmos, em congressos e publicações, experiências didáticas empreendidas, preferimos problematizar e expor aquilo que fora planejado em detrimento das singularidades do realizado. Movidos por esse incômodo inicial, pensamos em estratégias para construir este relato de modo a valorizar e dar visibilidade ao trabalho realizado, mesmo que este não pareça “tão organizado” e “metodologicamente estruturado” quanto o que vemos em livros, apostilas ou planejamentos realizados por terceiros.

Entendemos a importância incontestável do planejamento no trabalho docente e também reconhecemos o valor dos materiais didáticos de apoio ao trabalho de professores. No entanto, o foco deste capítulo está em valorizar aquilo que excede o planejamento,

entendendo que nossas experiências se concretizam numa dinâmica que envolve professores, estudantes, escolas, currículos, momentos sociais, culturais, históricos e políticos que constituem contextos bastante específicos. E é nessa dimensão da experiência viva do trabalho que os saberes docentes se singularizam, constituindo escolhas e alternativas nem sempre previstas, mas que produzem efeitos pedagógicos, tornando a sala de aula um lugar de efetiva transformação.

Partindo dessa premissa, o que o leitor verá nas próximas páginas é uma experiência apresentada em dois blocos:

- primeiro, o relato da experiência com uma sequência de atividades pedagógicas de ensino de Língua Espanhola no Ensino Médio a qual se encadeia por um eixo temático previamente pensado, mas que se concretiza a partir das relações estabelecidas a cada aula, considerando, inclusive, o protagonismo estudantil em diversos momentos do processo;

- na sequência, reflexões sobre o tensionamento teoria-prática no âmbito do trabalho docente, articuladas à exposição do que fundamentou tal experiência, tendo em vista a busca pela construção de uma pedagogia decolonial (WALSH; DE OLIVEIRA; CANDAU, 2018), partindo de uma perspectiva discursiva da língua, enfim, comprometendo-nos com a formação integral de nossos estudantes, por meio da educação linguística (BAGNO; RANGEL, 2005).

Em síntese, podemos dizer que, nas linhas a seguir, buscamos compartilhar uma experiência de ensino de Espanhol na Educação Básica e, simultaneamente, dar alguma concretude a dimensões e complexidades do trabalho docente que, muitas vezes, se perdem quando passam a ser objeto de descrições / narrações em contextos acadêmicos.

Entre planos, fundamentos e práticas: relato de uma experiência

A experiência sobre a qual passamos a nos debruçar se deu no contexto de atividades pedagógicas voltadas ao ensino de

Espanhol em uma turma de 2º ano do Ensino Médio do Cefet/RJ Uned Petrópolis, no primeiro trimestre de 2023¹. Trata-se de uma turma de 18 alunos que já tinha começado a estudar línguas estrangeiras no 1º ano, por meio de uma disciplina oferecida em codocência pelos professores de Espanhol e Inglês da referida instituição². Na ocasião, os alunos vivenciaram um bloco temático no qual foram discutidas questões de padrões de beleza relacionados a corpos humanos, tendo acesso a textos diversos por meio dos quais foram construindo repertório de conhecimentos linguísticos típicos da descrição em contextos significativos para sua formação crítica.

Passando ao 2º ano do Ensino Médio, seguimos com os estudos específicos de Língua Espanhola e as atividades iniciais foram voltadas à abordagem das descrições num âmbito pessoal, com vistas a estabelecer conexões com os conhecimentos construídos na série anterior. Assim, os alunos tiveram a oportunidade de revisar conteúdos já estudados e avançar um pouco mais, tendo em vista o maior tempo para práticas exclusivamente em Espanhol. O que aqui apresentamos, então, é um relato relacionado às primeiras atividades realizadas no primeiro trimestre de 2023 com a já mencionada turma.

Iniciamos o trimestre letivo com algumas atividades mais voltadas a práticas de oralidade, considerando que esta era uma demanda dos alunos desde o ano anterior. Assim, por meio da leitura coletiva de algumas histórias em quadrinhos, conversamos sobre expressões de saudação, cortesia e despedida que poderiam

¹ Na ocasião, a autora atuava como docente no Cefet/RJ Uned Petrópolis.

² No Cefet/RJ Uned Petrópolis, os alunos estudam línguas estrangeiras nos três anos do Ensino Médio Integrado. No primeiro ano, trata-se da Língua Estrangeira I, uma proposta inovadora de estudo de línguas com foco no desenvolvimento da compreensão leitora com base na articulação entre Inglês e Espanhol. Tal articulação se dá não apenas durante as aulas, que são dadas por ambos os professores juntos, mas também desde a concepção da disciplina e de seu planejamento. No segundo ano, os alunos prosseguem com os estudos específicos de Língua Espanhola e, no terceiro, o foco se volta para a Língua Inglesa.

ser utilizadas por eles mesmos durante nossos encontros semanais. Na sequência, o texto estudado foi o videoclipe da música “*Canción Bonita*” de Carlos Vives e Rick Martin. A partir desse texto multimodal, discutimos especialmente sobre: 1- as características físicas das pessoas e dos lugares que aparecem no videoclipe; 2- os estereótipos comumente associados a países latino-americanos; 3- os sentidos produzidos a partir do videoclipe, considerando o fato de articular imagens dinâmicas e música (letra e melodia). Ainda nesta aula, revisamos os “sons da língua espanhola” e encerramos o encontro com os próprios alunos cantando a música e praticando questões estudadas sobre pronúncia.

O trabalho com a turma prosseguiu na aula seguinte com um bloco temático intitulado “*¿Quién soy yo?*” e é com base neste conjunto de atividades, dentro do contexto previamente explicitado, que buscamos tecer as reflexões deste capítulo. Para começar, fizemos uma atividade de compreensão auditiva, partindo de um vídeo³ publicado em um especial jornalístico do *El País* intitulado “*¿Cuál es el problema de no ser blanco?*”⁴. No mencionado vídeo, Alessandra Yupanqui (uma jovem influenciadora digital limenha cujo sobrenome de registro é “*Guzmán*”) conta sobre como descobriu que “*Guzmán*” foi escolhido por sua bisavó para que seus descendentes não recebessem o “*Yupanqui*”, sobrenome que aponta para suas origens andinas, alvo de racismo na sociedade peruana.

O vídeo possui dois minutos e 54 segundos e se inicia com uma animação (figura 1) que compõe a narrativa relativa aos mencionados sobrenomes. Aos 30 segundos, Alessandra, narradora do vídeo, até então representada na forma de animação (figura 2), enuncia a seguinte pergunta “*¿Qué hay de malo en ser*

³ Disponível em: <<https://elpais.com/mexico/2023-02-04/peru-borrar-los-origenes-en-el-apellido.html#:~:text=Dise%C3%B1adora%2C%20tiktok%2C%20creadora%20de%20contenido>>. Acesso em: 26 set. 2023.

⁴ Disponível em: <<https://elpais.com/mexico/2023-02-04/cual-es-el-problema-de-no-ser-blanco.html>>. Acesso em: 26 set. 2023.

Yupanqui?”, momento a partir do qual as ilustrações são substituídas pela própria imagem filmada da jovem (figura 3). A partir daí, Alessandra relata sobre o vídeo que gravou contando essa história e que posteriormente divulgou em suas redes sociais, obtendo número expressivo de visualizações, desdobrando-se em comentários de inúmeras pessoas que se identificaram e relataram ter vivido situações semelhantes. Na sequência, a jovem comenta sobre a sensação de não pertencimento que ela e outros descendentes dos povos andinos carregam consigo, além dos estereótipos que lhes são atribuídos, e termina expondo seu desejo de que a sociedade se modifique, afastando-se de práticas racistas excludentes.

Figura 1 – captura de tela (Fonte: El país, 2023)



Figura 2 – captura de tela



(Fonte: El país, 2023)

Figura 3 – captura de tela



(Fonte: El país, 2023)

O vídeo recém descrito foi apresentado aos estudantes que, antecipadamente, tomaram conhecimento de perguntas a serem respondidas após verem o material. Tais perguntas (quadro 1) tinham como objetivo ser um guia facilitador da compreensão auditiva, além de chamar atenção para questões centrais a serem discutidas.

Quadro 1 – Atividade de compreensão auditiva

1. ¿Qué nos cuenta Alessandra sobre las palabras "Guzmán" e "Yupanqui"?
2. ¿Qué hizo Alessandra con la historia sobre estos nombres?
¿Qué hubo en consecuencia?
3. Según Alessandra, ¿cómo son vistas las personas que vienen de los Andes?
4. ¿Cómo Alessandra se siente respecto a su propio apellido?
5. ¿Qué Alessandra desea para el futuro?

Em termos metodológicos, ao apresentar o vídeo, foi feita uma pausa, aos referidos 30 segundos, ainda na imagem da animação de Alessandra Yupanqui (figura 2), de modo que os alunos buscassem criar hipóteses para responder à questão enunciada “¿Qué hay de malo en ser Yupanqui?”. Nesse momento, os alunos apontaram razões diversas, demonstrando reconhecer que o nome seria “estrangeiro” em relação a nós, conjecturando que poderia ter relação com os colonizadores espanhóis, mas sem apontar qualquer relação com povos indígenas. Fomos encaminhando as discussões e buscando observar também os detalhes da animação, ao passo que um estudante identificou alguma semelhança das imagens com cultura e fenótipo indígena, alcançando o objetivo inicialmente planejado. Diante disso, seguimos com a observação do vídeo e realizamos o debate com base nas perguntas expostas no quadro 1.

A essa altura, cabe explicar que o objetivo do trabalho com este vídeo era também o de servir de pré-leitura para a atividade seguinte, uma espécie de aquecimento, ativando os conhecimentos prévios dos alunos sobre: 1 – questões étnico-raciais que

vivenciamos não só em nosso país, mas na América Latina como um todo; 2 – recursos linguísticos referentes a descrições pessoais; 3 – a construção de identidades de raça, etnia, gênero, idade, lugar de origem e suas implicações e demandas sociais. Portanto, cumprida esta etapa, passamos à leitura conjunta de duas poesias (quadro 2), nas quais cada eu poético se apresenta direta ou indiretamente, num movimento de autoafirmação e valorização de suas existências.

Quadro 2 – Poesias para atividade de compreensão leitora

<p>TEXTO 1 Rotundamente negra Shirley Campbell</p> <p>Me niego rotundamente A negar mi voz, Mi sangre y mi piel. Y me niego rotundamente A dejar de ser yo, A dejar de sentirme bien Cuando miro mi rostro en el espejo Con mi boca Rotundamente grande, Y mi nariz Rotundamente hermosa, Y mis dientes Rotundamente blancos, Y mi piel valientemente negra. Y me niego categóricamente A dejar de hablar Mi lengua, mi acento y mi historia. Y me niego absolutamente A ser parte de los que callan, De los que temen, De los que lloran.</p>	<p>TEXTO 2 Y Dios me hizo mujer Gioconda Belli</p> <p>Y Dios me hizo mujer, de pelo largo, ojos, nariz y boca de mujer. Con curvas y pliegues y suaves hondonadas y me cavó por dentro, me hizo un taller de seres humanos. Tejió delicadamente mis nervios y balanceó con cuidado el número de mis hormonas. Compuso mi sangre y me inyectó con ella para que irrigara todo mi cuerpo; nacieron así las ideas, los sueños, el instinto.</p>
--	--

Porque me acepto Rotundamente libre, Rotundamente negra, Rotundamente hermosa.	Todo lo que creó suavemente a martillazos de soplidos y taladrazos de amor, las mil y una cosas que me hacen mujer todos los días por las que me levanto orgullosa todas las mañanas y bendigo mi sexo.
---	---

Os objetivos do trabalho com tais textos eram de diferentes naturezas, conforme elencamos a seguir:

- Explorar o gênero literário poesia e a produção de sentidos a partir de elementos estéticos e da linguagem metafórica;
- Trabalhar questões sociais referentes a raça e gênero comuns a diferentes lugares do mundo, em especial, aos povos latino-americanos;
- Estimular o sentimento de identificação dos estudantes com o ser latino-americano;
- Promover a prática de estratégias de leitura que articulam conhecimentos de mundo e sobre o gênero de discurso para movimentos de inferência (lexical);
- Revisar vocabulário referente a partes do corpo e discutir os valores sociais que tais partes do corpo recebem, considerando recortes de raça e gênero.

Após a leitura do texto em voz alta, partimos para a abordagem relativa ao gênero poesia e suas especificidades, afinal, elementos como repetições, metáforas (entre outras figuras de linguagem), uso de primeira pessoa, organização em versos (implicando um ritmo específico de leitura), tudo isso participa da formação de sentidos desses textos. Assim, discutimos de maneira geral sobre os recursos desse gênero literário, de modo que os alunos fossem apontando elementos que lhes chamaram a atenção. Já neste momento, as questões sociais emergiram e foram

brevemente discutidas e, não havendo mais tempo para prosseguir, a aula se encerrou nesse ponto.

No encontro seguinte, retomamos brevemente o debate e os alunos passaram à realização de uma atividade de compreensão leitora sobre os textos 1 e 2 (quadro 1), em duplas, com questões que versavam sobre: 1- identificação do eu poético em cada poesia, compreensão do modo como se sentem em relação a si mesmos e dos contextos sociais que justificam seus posicionamentos; 2- efeitos de sentido da repetição e dos advérbios “*rotundamente*”, “*categoricamente*” e “*absolutamente*” no texto 1; 3- identificação de referências metafóricas ao corpo feminino e seu diálogo com conhecimentos sociais, biológicos e religiosos no texto 2; 4- comparações entre os textos, considerando seus pontos de semelhança e diferença. Por fim, as atividades foram corrigidas e esse foi o momento no qual se pôde desenvolver ainda mais o debate e a construção de sentido dos textos.

Não fazia parte do planejamento um recital das referidas poesias, no entanto, ao final da aula, a ideia surgiu, como consequência do envolvimento significativo dos alunos com a atividade. Além disso, há algumas aulas, havíamos revisado questões de pronúncia, portanto, os alunos se animaram com a ideia e foram para casa com a incumbência de reler as poesias e praticar sua recitação. A aula seguinte, portanto, já começou com o novo plano sendo posto em prática: dividimos os versos entre cada um dos estudantes, foram resolvidas as dúvidas de pronúncia e, enfim, deu-se o “recital”, de forma leve e comprometida.

Findo o recital, ainda no bloco temático *¿Quién soy yo?*, a aula teve sua continuidade, então, com foco na produção escrita. Tendo em vista todos os textos estudados e as discussões feitas, os alunos passaram a produzir suas próprias descrições pessoais, em aula, numa perspectiva de valorização e reconhecimento de suas culturas, gostos e identidades. A ideia inicial era de que o texto fosse produzido e apresentado no mesmo dia, no entanto, a atividade ocupou o tempo de uma aula inteira, durante a qual os alunos puderam consultar os materiais estudados e também

dicionários virtuais, contando com trocas entre os colegas e com a professora para recordar recursos linguísticos necessários à escrita. Foi possível perceber, durante a atividade, o envolvimento e comprometimento dos estudantes, buscando alternativas aos desafios encontrados. Percebendo que não haveria tempo de concluir a atividade naquela data, redefinimos a rota: as apresentações seriam feitas na semana seguinte e todos os alunos deveriam levar objetos que os representassem e que, de alguma forma, se relacionassem com suas apresentações. A ideia era ver se eles realmente se conheciam bem e se estariam atentos às pistas dadas nas apresentações feitas pelos colegas.

A etapa final desse bloco temático *¿Quién soy yo?* ocorreu da seguinte forma: ao chegarem na aula, todos os alunos ajudaram a organizar os assentos da sala em disposição circular, para que pudessem se ver e se ouvir melhor durante as apresentações. Depois, entregaram seus objetos à professora de forma discreta, para evitar que fossem identificados antes do início da dinâmica. Então, todos saíram de sala e aguardaram no corredor, enquanto a professora organizou os objetos todos no meio da sala, para que fossem identificados na sequência da apresentação de cada colega. Os alunos retornaram, se sentaram e, então, começaram as apresentações. Mesmo os mais tímidos demonstraram envolvimento, interesse e esforço. Todos ficaram atentos e buscaram acertar os objetos de cada companheiro de classe, sempre apresentando a justificativa para o palpite, com base na apresentação feita pelo referido colega.

A dinâmica foi muito bem-sucedida e o momento, além de conhecimento, produziu também muitas memórias e, ao fazer uma autorreflexão sobre o modo como o bloco *¿Quién soy yo?* ganhou corpo, para conceber este relato de experiência, é possível compreender que práticas pedagógicas estão para muito além de um planejamento “metodologicamente perfeito” que preveja exatamente os caminhos que seguiremos. Muitas vezes, amparados em objetivos centrais e em reflexões de base sobre um modo de conceber os estudos de línguas, somos levados, no curso da prática,

a replanejar e seguir caminhos que só se fazem, efetivamente, na aula viva, no dia a dia, nas próprias relações com todas as suas especificidades. É sobre isso que nos debruçamos nas páginas a seguir, fazendo uma discussão sobre as concepções teóricas que fundamentam a proposta que acabamos de apresentar e refletindo sobre a relação teoria e prática no fazer docente.

Uma prática fundamentada: ensino de línguas sob as perspectivas discursiva e decolonial

Primeiramente, entendemos tornar-se relevante tratar da teorização de linguagem que orienta toda a nossa concepção de ensino e de prática languageira. Partimos de uma visão discursiva enunciativa e dialógica (BAKHTIN, 2000) que não dissocia o linguístico do social, tomando a linguagem como ação que articula e produz sujeitos e mundo (ROCHA, 2006; 2014), como elementos constitutivos e inseparáveis. Portanto, não é ao sistema da língua, como estrutura abstrata que se pode isolar, que dirigimos nossa atenção, mas ao modo como colocamos, enquanto sujeitos, a língua(gem) em ação, sempre em diálogo com outros discursos, interlocutores e práticas sociais.

É ainda seguindo Bakhtin (2000) que compreendemos que a linguagem se dá por meio de enunciados relativamente estáveis, materializados em textos, produzidos no contexto das mais diversas esferas de atividade humana, que o autor nomeia gêneros do discurso. Para o filósofo da linguagem, o enunciado é a unidade concreta da comunicação verbal e é por meio dos gêneros do discurso que esse articula o linguístico e o social. Os gêneros não se limitam à forma textual dos enunciados, mas dizem respeito também à sua função social, ao modo como certos discursos são mobilizados por e para diferentes interlocutores, com uma determinada finalidade, em um determinado contexto de produção e circulação. Para tal, os interlocutores fazem uso dos variados recursos linguísticos disponíveis e que ganham sentido em textos pertencentes a diferentes gêneros, como histórias em quadrinhos,

videoclipes, poesias e gêneros híbridos, surgidos no ambiente da internet, que mesclam elementos e linguagens diversas, como o vídeo publicado no especial do *El País*, trabalhado na aula relatada.

É com esse vídeo, protagonizado pela influenciadora Alessandra Yupanqui, que se realiza o trabalho de pré-leitura. Em nosso relato da atividade, buscamos mostrar como o processo de construção da compreensão e da leitura crítica passa por reconhecer e construir um contexto para os discursos materializados no vídeo, a partir de marcas linguísticas (a pergunta que faz a autora, o uso do nome próprio) e visuais (o traço do desenho enquanto representação de um corpo reconhecido como indígena) e o debate entre as diferentes hipóteses formuladas pelos alunos no decorrer da atividade. As perguntas apresentadas pela docente servem como horizonte dialógico que, de modo planejado, conduz o debate sem o limitar a respostas certas e erradas. O trabalho com a língua se dá no uso, na busca pela compreensão dos enunciados e de um contexto que faça sentido. Obviamente, ao se tratar da língua espanhola, a proximidade com o português e uma certa identificação cultural também oferecem pistas para o processo de interpretação.

Entendemos que o trabalho com e a partir de gêneros do discurso possibilita refletir sobre a língua em uso, em diferentes contextos e com diversas finalidades, dialogando com a concepção de educação linguística que defendemos. Para nós,

(...) o ensino de línguas estrangeiras precisa superar o trabalho com questões meramente gramaticais, lexicais ou de uma visão instrumental de língua, uma vez que a linguagem possui um papel central num projeto de formação que se pretenda responsável, intercultural, crítico, antirracista e reflexivo (WALSH, 2010; OLIVEIRA; CANDAU, 2010). Nesse sentido, as disciplinas de línguas estrangeiras constituem um espaço para a construção de conhecimento acerca de diversas formas de ver e de ser no mundo, proporcionando uma reflexão sobre a diversidade existente entre pessoas e culturas (SILVA; SOUZA; ALMEIDA, 2018, p. 3).

O ensino de línguas estrangeiras tem, especialmente, na Educação Básica um papel social de formação crítica para a

cidadania plena dos educandos para e pela sua participação em diferentes discursos sociais. Especificamente, no contexto em que vivemos, a sala de aula de línguas, em consonância com as leis 10.639/2003 e 11.648/2008⁵, precisa ter um compromisso com uma educação antirracista e intercultural crítica (OLIVEIRA; CANDAU, 2010). Nesse sentido, a escolha dos textos desempenha um papel fundamental entre a articulação dos objetivos pedagógicos e a atividade realizada. Destarte, concordamos com Giorgi (2004, s.p.), para quem

(...) a escolha do material utilizado em aula não acontece de forma aleatória. Sendo assim, esse material pode ser visto como uma expressão do discurso do professor, dentro da interação professor /aluno /texto /mundo. E, a partir de suas escolhas, este professor pode optar ou não por apresentar-se como um ser político, social, ético, não desvinculado de seu entorno ou do de seus alunos. Por meio de um texto, é possível tratar de questões que estejam relacionadas não só “ao conteúdo programático”, mas principalmente daquelas que suscitem em seu aluno questionamentos que o levem à reflexão, ao debate.

Dessa forma, a seleção de textos, com base nos gêneros discursivos nos quais se concretizam o tema, a forma composicional e o estilo (BAKHTIN, 2000), assume um papel crucial no planejamento das aulas. No caso das poesias escolhidas, o tema (a reivindicação de identidades femininas e negras em um contexto sociocultural marcado por racismo e sexismo)⁶, a estrutura poética composta por versos livres e rimas, bem como um léxico que ativa e constrói sentidos em torno dos corpos a partir dos projetos de enunciação das autoras, e o estilo, que reflete tanto a expressão discursiva comunicativa do gênero quanto as escolhas

⁵ Leis que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira tornando obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio e facultativo no ensino superior, nos cursos de licenciatura.

⁶ Ambas as autoras são mulheres latino-americanas. Shirley Campbell Barr é antropóloga, ativista e poeta costarriquenha. Gioconda Belli é poeta e romancista nicaraguense.

individuais das autoras, ou seja, como elas utilizam o gênero poético para engajar-se em um diálogo com outros discursos, requerem uma análise crítica da professora em relação à sua metodologia. Além disso, o gênero poético, sendo uma forma de enunciação em que a subjetividade é fundamental e destacada, se revela como um recurso valioso para estimular a identificação dos estudantes como indivíduos latino-americanos em desenvolvimento, que necessitam refletir sobre [e agir em] suas próprias realidades.

Desse modo, tematizar a questão do racismo e do sexismo constituem um objetivo pedagógico relevante na construção de uma sociedade menos preconceituosa e mais justa. Partimos do pressuposto de que as experiências históricas de subjugação, extermínio e epistemicídio⁷ (CARNEIRO, 2023), vivenciadas por pessoas negras e indígenas em toda a América Latina ao longo do tempo, decorrem de um pensamento colonial que ainda se faz presente por meio da colonialidade do poder, do saber e do ser (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007) e cabe ao ensino de língua espanhola refletir sobre a construção de uma identidade latino-americana ou amefricana, como propôs a intelectual brasileira Lélia González (2020), como forma de resistência à colonialidade.

E no movimento pedagógico de analisar e debater os textos, os alunos optaram pelo investimento em uma prática oral de leitura das poesias, produzindo um recital, prática discursiva que não estava previamente no planejamento da sequência de aulas, mas que em diálogo com as concepções de ensino e de educação

⁷ Para Carneiro (2023, p. 88,89), “o epistemicídio implica um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo a de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e pelo rebaixamento da sua capacidade cognitiva; pela cadência material e/ou pelo comprometimento da sua autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo”.

linguística enunciadas aqui, constitui uma renormalização da atividade docente em sua prática (AMIGUES, 2004).

Entendemos que a oralidade e todo um conjunto de tradições orais tem um papel central nas culturas africanas e indígenas desde muito antes da invasão europeia. E foi por meio dessa tradição que muitas formas de resistência se mantiveram nas culturas latino-americanas, apesar da violência característica da colonização. Ao recitarem as poesias, os alunos juntam suas vozes às das autoras e aos grupos aos quais elas discursivamente representam, propiciando uma prática significativa que articula autonomia, engajamento e exercício ético, estético e político da língua para além da mera abstração das estruturas e dos sons.

O encerramento da unidade com a produção escrita dos estudantes foi mais uma escolha no campo do planejamento que se ressignificou no contexto da prática, tendo em vista a dimensão da interação com os discentes e seu comprometimento com a proposta. A escrita de seus textos com suas apresentações individuais foi uma escolha motivada pela natureza dos gêneros discursivos estudados até então, considerando, especialmente, seus modos de constituir o tema da afirmação de identidades. Assim, conectaram-se os diferentes momentos das atividades (pré-leitura, leitura, discussão, abordagem de recursos linguísticos e suas expressividades nos contextos específicos), por meio de uma proposta didática que prioriza a autonomia, o engajamento e o posicionamento dos estudantes ao lançarem um olhar sobre si como parte da sociedade em que vivem.

As reflexões realizadas até o momento revelam que a prática docente se baseia, seja de maneira explícita ou implícita, em um conjunto de teorias que englobam desde a interação entre professor e aluno, abrangendo o planejamento, a seleção de materiais, a execução de práticas em sala de aula até as metodologias de avaliação. Esse alicerce teórico é formado pelas práticas discursivas presentes na formação acadêmica do professor (tanto inicial quanto contínua), pelos documentos oficiais e regulamentos institucionais que orientam a prática educativa, pelas experiências e pela cultura

institucional compartilhada que define a natureza do trabalho docente, bem como pela reinterpretação que o educador faz desses elementos ao planejar suas aulas.

Esse conjunto de práticas discursivas designa o que estudiosos do campo do trabalho vem chamando **normas antecedentes** ou **trabalho prescrito** em oposição à **atividade** ou **trabalho real**, aquele efetivamente desenvolvido pelo trabalhador. É na tensão entre esses dois polos, que a **renormalização**, o trabalho vivo, efetivamente acontece (AMIGUES, 2004). E ao fazer este relato de experiência, foi sobre essa dimensão que buscamos refletir criticamente.

Considerações finais: algumas reflexões sobre a prática

O objetivo deste texto foi descrever uma experiência de ensino de espanhol no contexto da educação básica em uma escola pública, adotando uma abordagem que visa decolonizar conhecimentos, poderes e subjetividades. Ao longo do trabalho relatado, propõe-se uma reflexão sobre o embate entre as normas antecedentes, que englobam diretrizes, teorias e compromissos inerentes à prática docente, e as adaptações que ocorrem na prática pedagógica concreta e contextualizada (renormalizações). Esta análise leva em conta a interação com os estudantes e todo o conhecimento e habilidades desenvolvidos não só para uso em sala de aula, mas que emanam principalmente dela.

Neste contexto, compreendemos que articular teoria e prática não apenas faz parte da atividade docente, mas também representa um aspecto que demanda constante reflexão, conforme Paulo Freire (2022) nos orientou. A partir das experiências compartilhadas, observamos que tanto alunos quanto professora puderam contemplar a formação de suas identidades sociais, refletindo sobre quem são ou aspiram ser, seus gostos e aversões, e como reconhecem a si mesmos e aos outros, marcados por características de raça, gênero, idade, idioma e origem. Ao estudar e utilizar o espanhol, engajaram-se com um componente

sociocultural vital, estabelecendo um ponto de união entre culturas e povos da América Latina e exercendo uma forma de resistência contra as opressões coloniais e patriarcais.

Isso significa que qualquer professor ou professora que compartilhe dos mesmos fundamentos teóricos e perspectivas de educação linguística pode se apropriar e reproduzir as mesmas atividades? Certamente, não é sobre reprodutibilidade e sim sobre a singularização de uma experiência que pode ser compartilhada, uma vez que a educação é uma prática social coletiva e que só tem sentido no desejo de um compromisso ético e político contra as desigualdades sociais e a favor da justiça social.

Referências

AVILÉS, Marco. ¿Cuál es el problema de no ser blanco? **El país**, Cidade do México, 04 fev. 2023. Disponível em: <<https://elpais.com/mexico/2023-02-04/cual-es-el-problema-de-no-ser-blanco.html>>. Acesso em: 02 out. 2023.

ALMEIDA, Fabio Sampaio de; SOUZA, Alice Moraes Rego de; GIORGI, Maria Cristina. Práticas antirracistas na formação docente: rupturas epistemológicas e produção de subjetividades em discursos acadêmicos discentes. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 22, p. 277-295, 2022. DOI: 10.1590/1982-4017-220202-12120. <Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/mCFN7nWgNDDM3FPsYzRd6Bq/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 30 out. 2023.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho do ensino. In: MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da Educação Linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.5, n.1, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbla/a/LdCCsV35tZzGymcnq8DcW5p/?format=pdf&lang=pt#:~:text=Entendemos%20por%20educa%C3%A7%C3%A3o%20ling%C3%BC%>>

C3%ADstica%20o,sobre%20todos%20os%20demais%20sistemas >. Acesso em: 30 out. 2023.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 3a. Ed. São Paulo: Martins fonte, 2000.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007.

DEUSDARÁ, Bruno; GIORGI, Maria Cristina. Práticas de linguagem como atividade social: o linguista frente ao desafio de apreender a complexidade dos diferentes modos de habitar o mundo. **Signum**: Estudos da Linguagem, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 75–92, 2008. DOI: 10.5433/2237-4876.2008v11n1p75. Disponível em: <<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3084>>. Acesso em: 29 set. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 74. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GIORGI, Maria Cristina. O professor de espanhol e a leitura no ensino médio: escolha dos textos. **Cadernos do CNLF (CiFEFil)**, Rio de Janeiro, v. VIII, n.9, p. 114-121, 2004. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno09-11.html>>. Acesso em: 29 set. 2023.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, v. 26, n. 01, p. 15-40, 2010.

ROCHA, Décio. Representação e intervenção: produção da subjetividade na linguagem. *Graoatá*, v. 11, n. 21, 2006.

ROCHA, Décio. Representar e intervir: linguagem, prática discursiva e performatividade. **Linguagem em (Dis) curso**, v. 14, p. 619-632, 2014.

SILVA, Luciana Mesquita; DE SOUZA, Alice Moraes Rego; DE ALMEIDA, Fabio Sampaio. Linguagem, literatura e construção de identidades em práticas pedagógicas: O ensino de línguas estrangeiras em uma perspectiva de resistência. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas= Education Policy Analysis Archives**, v. 26, n. 1, p. 109, 2018.

WALSH, Catherine; DE OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, p. 83-83, 2018.

“AS DESCOBERTAS DE KITO”: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM PROFESSOR-AUTOR

Douglas Coelho

As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada (ADICHIE, 2019, p. 32).

Introdução

O processo de ensino-aprendizagem pode proporcionar descobertas infinitas aos estudantes. Seja qual for a disciplina, espera-se que os conteúdos programados para cada ano escolar sejam capazes de aprimorar os conhecimentos de nossos alunos e alunas em diferentes níveis, além de contribuir para a formação de cidadãos críticos, objetivo principal da educação escolar (BRASIL, 1996). Ou seja, além de apresentar conteúdos, é importante que cada disciplina contribua para que a escola seja um espaço de reflexões sobre a vida e a sociedade, sobre como se tornar um cidadão capaz de compreender seu entorno social e de agir para que ele seja inclusivo com todos os indivíduos.

Cabe destacar que os discentes não são os únicos impactados nesse processo, já que não são simplesmente receptores de informações, mas participantes ativos do desenvolvimento de sua própria educação e, assim, também ensinam muito aos docentes.

Com as palavras do Mestre da educação, Paulo Freire:

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía

na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistem validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz (FREIRE, 1996, p. 12).

Nesse sentido, como docentes, também somos afetados de diversas formas. Em cada aula que preparamos e aplicamos, em cada ano escolar e nas relações individuais com cada aluno ou aluna, é possível pensar e repensar sobre o nosso papel de educadores e sobre como nosso trabalho impacta no desenvolvimento de crianças, jovens e adultos que participarão ou que já participam ativamente da sociedade.

Geralmente, é comum que professores aprendam novas informações, aprimorem metodologias e repensem estratégias de acordo com cada contexto escolar em que estejam inseridos. Cada estudante é um indivíduo único e, por isso, enfrentamos um desafio diferente que pode apresentar resultados positivos ou negativos. É importante salientar que esses resultados não dependem exclusivamente das ações dos professores, mas sim de diversos fatores relacionados à comunidade escolar. O sucesso da educação transcende o esforço docente e o rendimento dos estudantes, abrangendo o engajamento de todos os participantes desse ecossistema, incluindo as famílias, a administração escolar, a equipe de coordenação pedagógica, bem como os profissionais responsáveis pela manutenção e serviços gerais.

Tais ponderações iniciais são cruciais para evitar a concepção de nossa atuação docente como algo rígido e inalterável, bem como para nos incentivar a continuar aprimorando nossos conhecimentos e competências. A docência ultrapassa os limites físicos da sala de aula, permitindo-nos impactar positivamente a educação de maneiras diversas.

Por isso, o objetivo deste capítulo é relatar como minha experiência de poucos anos em escolas privadas e em cursos de idiomas impactou em meu amadurecimento não só como professor ou como cidadão, mas também me permitiu descobrir uma

possibilidade que, até então, eu desconhecia: ser autor de um livro infantil.

Esse crescimento em progresso como profissional e cidadão crítico me proporcionou a produção de um livro infantil paradigmático que, ao mesmo tempo em que apresenta informações úteis para o ensino da língua espanhola em escolas brasileiras, promove reflexões sobre antirracismo e sobre o combate ao apagamento de países latino-americanos.

Antes de abordar mais especificamente o processo de escrita e a interação do livro com os leitores e as leitoras, é importante apresentar algumas considerações sobre as experiências como educador e como mestrando, já que a obra foi produzida durante o meu período de mestrado em Estudos de Linguagem na Universidade Federal Fluminense (UFF), em 2021.

Algumas experiências com o ensino de espanhol

O contato com alunos e alunas de diversas idades e em diferentes contextos podem propiciar a percepção sobre a força de alguns estereótipos relacionados à presença e à importância da língua espanhola no mundo. Não são raras perguntas como “Professor, você já morou na Espanha?” e a surpresa com a resposta negativa se manifesta por meio de outro questionamento frequente: “Então, como você aprendeu espanhol?”.

Além disso, nesses anos de experiência, pude encontrar estudantes de diferentes anos escolares que desconhecem inúmeras informações sobre a língua e sobre os países nos quais ela é falada. Um exemplo corriqueiro é o desconhecimento sobre o fato do espanhol ser a língua oficial de vinte e um países. Essa experiência ocorreu não apenas em aulas voltadas a crianças e adolescentes, mas também com jovens e adultos.

É importante destacar que não conhecer informações sobre a língua espanhola não é culpa dos estudantes. Vivemos em uma cultura na qual impera a hegemonia da língua inglesa, cujos produtos culturais são consumidos pela sociedade brasileira com

mais intensidade e frequência. Por isso, geralmente, o que é produzido em países de língua espanhola não recebe a mesma atenção da maioria dos brasileiros e das brasileiras. Por exemplo, se observarmos as músicas e os filmes que tiveram maior popularidade no Brasil nos últimos anos, veremos que a maioria vem de países onde o inglês é a língua oficial. Esse fato pode ser comprovado quando observamos as listas de mais ouvidos e/ou assistidos em diferentes plataformas de áudio e vídeo.

Outra informação que costuma surpreender durante as aulas é que o espanhol é uma das línguas oficiais de um país do continente africano, a Guiné Equatorial. Cabe destacar aqui que o entendimento da África como um único país que fala uma única língua também é frequente. Ademais, quando questionados sobre os continentes que possuem países nos quais o espanhol é idioma oficial, apenas a América e a Europa são lembradas por grande parte dos discentes.

Ainda que estejamos geograficamente mais próximos de países como Paraguai, Peru, Colômbia e Venezuela, por exemplo, em meus anos de experiência como docente, os mais citados pelos estudantes são Espanha, México e Argentina, pois muitos alunos e alunas (re)conhecem produtos culturais provenientes desses países. Por isso, ao descobrir a cultura de outros países para além desse lugar-comum, o conhecimento de mundo desses discentes se amplia.

Nesse sentido, cabe destacar aqui que a oferta do ensino de espanhol nas escolas brasileiras é fundamental, pois além de promover a aprendizagem de uma língua adicional,

(...) contribui para aproximar-nos dos países que compartilham um semelhante processo de formação sócio-histórica devido à subjugação causada pelo período colonial. O projeto imperial de colonização e homogeneização dos países da América Latina e da África operado pelos países europeus nos coloca como inferiores em diversos aspectos (COELHO, 2022, p. 33).

Essas percepções em alguns anos como docente e os conhecimentos adquiridos durante a pesquisa de mestrado, que

abordarei a seguir, foram fundamentais para a idealização do livro infantil paradidático “As Descobertas de Kito”.

A pesquisa sobre negritude

Aliada às experiências como docente, a pesquisa de mestrado também propiciou reflexões que influenciaram na produção do livro “As Descobertas de Kito”. A dissertação intitulada “PRETUNHOL: representação negra em livros didáticos de espanhol” (COELHO, 2022) apresentou o objetivo de analisar a presença e a ausência de negros e negras em livros didáticos de espanhol para o Ensino Médio, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2012 e 2018. Esses anos foram selecionados para delimitar o corpus da pesquisa por serem o primeiro e o último em que o componente curricular Língua Estrangeira Moderna esteve presente em editais do PNLD, tendo em vista que foi retirado da Educação Básica Brasileira com a imposição do componente Língua Inglesa, pela Medida Provisória 746/2016, convertida na Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017).

O livro didático (LD) é um instrumento pedagógico muito presente no processo de ensino-aprendizagem, por isso acreditamos que esses materiais sejam “instrumentos de reflexão e devem estimular as competências profissionais e pessoais tanto do educador quanto do estudante” (GUIMARÃES; FREITAS, 2018, p. 27). A análise da representação negra em LDs enriquece a discussão sobre educação linguística e sobre racismo, além de auxiliar na formação de cidadãos humanizados. Como material presente na maioria dos contextos educativos, os livros didáticos podem gerar reflexões e estimular a construção do pensamento crítico do estudante sobre a língua adicional, nesse caso, o espanhol, e sobre sua própria língua, além de desenvolver uma diversidade de letramentos que as distintas situações de interação proporcionam.

É de grande importância que os estudantes se vejam nos materiais usados durante as atividades e sejam estimulados a refletir sobre nossa ancestralidade. Conforme afirma Silva (2004,

p.26), também em pesquisa sobre a negritude em livros didáticos: “compreender o conceito de representação social, a sua função em nível do social e seu histórico, bem como ‘por que’ ela é produzida, é importante para a interpretação das transformações da representação social do negro, bem como dos determinantes dessa transformação”.

Com base na Sociologia do discurso do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2003; VOLÓCHINOV, 2017; 2019), a fundamentação teórica buscou apresentar um diálogo entre as contribuições dos filósofos russos com teorias que discutem sobre Antirracismo e Epistemicídio (SANTOS, 1995; CARNEIRO, 2005; SANTOS, MENESES, 2009; NASCIMENTO, 2016; KILOMBA, 2019), Lugar de fala (RIBEIRO, 2019a), Letramento Visual Crítico (XAVIER, 2019) e outros estudos sobre racismo na sociedade (FERNANDES, 1972; HALL, 2008; PIMENTEL, 2010; ALMEIDA, 2019; RIBEIRO, 2019b; GONZÁLEZ, 2020).

A metodologia da pesquisa consistiu, em um primeiro momento, em uma análise quantitativa a fim de apresentar um levantamento numérico sobre a presença de imagens de pessoas negras e de textos com protagonismo negro nas coleções analisadas. Em seguida, buscou-se observar se os livros didáticos estabeleciam relações dialógicas de confrontação ou de adesão (ARÁN, 2006; FREITAS; SELLES, 2021) com outros enunciados que reforçam discursos racistas e/ou estereotípicos. Ou seja, as análises procuraram apresentar exemplos de atividades que contribuíam com a propagação de pensamentos racistas ou que, de alguma forma, auxiliavam na identificação e no combate do racismo na sociedade.

Os resultados da pesquisa apontam que ainda há muito para avançar, pois o incentivo às práticas antirracistas não aparece de forma explícita na maioria dos materiais. Essa é uma questão que necessita ser aprimorada, já que além de perceber o racismo, devemos questioná-lo e combatê-lo. Ainda assim, uma percepção positiva é que as coleções do PNLD 2018 apresentam uma

preocupação maior com a presença de pessoas negras e com o estímulo à conscientização sobre o racismo na sociedade.

Destaca-se a importância de os livros didáticos e a educação linguística desempenharem um papel vital na compreensão dos contextos e dinâmicas da escravidão no Brasil e no mundo. Além disso, é essencial que contribuam para fomentar uma reflexão crítica acerca da estrutura atual da sociedade, marcada por racismo e exclusão, em que as sequelas de um passado escravagista continuam ainda visíveis.

Quando analisamos a representação negra em diferentes âmbitos da sociedade brasileira, comparada ao percentual de pessoas negras em nosso país, é possível perceber que ainda falta muito para que negros e negras estejam representados de forma igualitária. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 56% da população brasileira é negra. Esse dado foi divulgado em um levantamento feito em 2019 com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD). Porém, podemos notar que meios de comunicação como a televisão, as revistas, o cinema ou os materiais didáticos e as universidades, por exemplo, apresentam mais pessoas brancas.

Para concluir essas considerações sobre a importância da representação negra, cabe aqui citar a importante Lei 10.693/2003 (BRASIL, 2003), modificada pela Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas brasileiras. Essa lei estabelece a obrigatoriedade de incluir conteúdos que estimulem a reflexão sobre nossas raízes históricas e culturais em todos os componentes curriculares. Assim, o intuito da lei é “garantir que todos, especialmente negros e negras, tenham em seu processo de educação a presença das culturas e identidades dos povos africanos e afro-brasileiros” (SOUZA, 2018, p. 269).

Nesse sentido, para auxiliar no combate dessa desigualdade de representação no âmbito escolar, o processo de escrita do livro “As Descobertas de Kito” se baseou no protagonismo negro

e na quebra de estereótipos racistas, como abordarei com mais detalhes a seguir.

O processo de escrita

Como já foi mencionado, todas as experiências como docente em escolas privadas e cursos de idiomas, além das reflexões propiciadas pela pesquisa de mestrado, foram fundamentais para a idealização e para o processo de escrita do livro “As Descobertas de Kito”. Como professor, busquei uma forma de escrever para os meus alunos e alunas, avaliando como esse material seria útil para apresentar informações importantes sobre o espanhol de uma forma leve e objetiva.

Capa do livro “As Descobertas de Kito”, de Douglas Coelho



“As descobertas de Kito” é um livro infantil paradidático que tem o objetivo de despertar a consciência sobre a importância da leitura, da pluralidade da língua espanhola, da diversidade do continente africano, do perigo dos estereótipos e da valorização de espaços públicos como a escola e a biblioteca. Lançada em 2021, pela editora Letraria, de Araraquara, São Paulo, a obra é ilustrada por Luiz

Gustavo Paulino de Almeida, quem produziu as ilustrações com o cuidado de promover a diversidade em diversos aspectos.

O livro conta a história de um menino negro que vive com sua mãe. Ao ganhar um livro de curiosidades sobre países que falam espanhol, logo de início, ele fica surpreso ao descobrir que a língua é falada por vinte e um países. A surpresa de Kito ao descobrir tais informações foi inspirada nas curiosidades e reações dos meus alunos e alunas, principalmente os que estão nos anos finais do Ensino Fundamental I. A pesquisa de mestrado foi fundamental para perceber a importância de contribuir com o fortalecimento do protagonismo negro, já que o personagem principal, sua mãe e sua professora são pessoas negras em destaque na obra.

Além disso, o livro destaca informações sobre três países – Guiné Equatorial, Cuba e Venezuela – que não figuram entre os mais lembrados como países hispanofalantes entre os alunos e alunas com os(as) quais já tive contato. Essas descobertas, além de ampliarem o conhecimento de mundo do protagonista de modo ficcional e dos leitores da obra no mundo real, auxiliam no rompimento de estereótipos sobre esses países.

Dessa forma, o livro também promove a conscientização sobre o “perigo da história única” (ADICHIE, 2019). De acordo com Adichie (2019, p. 26),

(...) a história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história. É claro que a África é um continente cheio de catástrofes. Mas existem outras histórias que não são sobre catástrofes, e é muito importante, igualmente importante, falar sobre elas.

Seguindo essa afirmação, ao descobrir que a Guiné Equatorial é o único país do continente africano que possui o espanhol como uma de suas línguas oficiais, é possível perceber que a África é um continente com diversas línguas. Esse momento do livro promove uma oportunidade para que seja trabalhada a diversidade de línguas, histórias e riquezas do continente africano, rompendo com

a “história única” da fome e da miséria que é tão difundida quando se fala sobre essa região.

Essa reflexão sobre o perigo da cristalização de estereótipos também é abordada no livro quando uma personagem questiona as informações levadas à escola por Kito sobre o fato de haver médicos eficientes em Cuba e sobre a cachoeira mais alta do mundo estar localizada na Venezuela, pois ela estava acostumada a receber apenas informações negativas sobre esses países. Kito responde que “coisas ruins acontecem em todos os lugares, mas que não podemos esquecer das coisas boas que cada país possui” (COELHO, 2021, p. 17). Assim, cria-se mais uma oportunidade de estimular o pensamento crítico sobre o conteúdo negativo que é propagado por diversos meios de comunicação acerca de determinados lugares.

Os resultados pós-lançamento

O lançamento do livro apresentou resultados muito positivos e superiores ao esperado. O público-alvo inicial, que seriam os anos finais do Fundamental I, não foi o único a receber e interagir com a obra. Crianças e adultos de diferentes idades se mostraram impactados com a história do livro e seus diversos detalhes. Muitos relataram que crianças negras se sentiram representadas assim que observaram a capa, outras crianças reconheceram suas mães e professoras nas ilustrações do livro. Também foram relatados casos em que as informações sobre Cuba e Venezuela serviram como um acalanto durante uma fase política brasileira marcada por ódio e desinformação, uma realidade que, lamentavelmente, ainda deixa suas marcas.

No âmbito escolar, o livro alcançou diversas escolas públicas e privadas. A convite de professores e professoras de Niterói, São Gonçalo e Itaboraí, municípios do estado do Rio de Janeiro, teve a oportunidade de conhecer muitas crianças em eventos literários realizados nas escolas. O contato com esse público infantil permitiu a percepção da importância de levar essas informações a todas as

idades. Nossos encontros se tornaram momentos de trocas entre discentes e docentes, propiciando benefícios profissionais e pessoais a todos os envolvidos. Além da ida presencial às escolas, diversos foram os relatos de professores e professoras de outros estados que apresentaram o livro em suas aulas e obtiveram resultados positivos entre as crianças e a comunidade escolar.

“As Descobertas de Kito” também atingiu o âmbito social, já que o livro chegou a algumas bibliotecas construídas por projetos sociais em diversos lugares do Brasil. Em contato com essas iniciativas, pude conhecer, por exemplo, a Biblioteca Ninho das Águias, localizada no alto da comunidade Pavão-Pavãozinho, em Copacabana, no Rio de Janeiro. Uma experiência que reforçou a importância de promover a chegada desses materiais a contextos sociais com dificuldade de recursos financeiros e ausência de apoio do poder público.

No âmbito acadêmico, a obra também gerou frutos. Além de ser usada em aulas de graduação por docentes de universidades, o livro inspirou a produção de um Guia Didático voltado ao ensino de espanhol afro-centrado na Universidade Federal do Pampa, no Rio Grande do Sul. A obra apresenta atividades didáticas que priorizam a pedagogia decolonial no ensino da língua e “está fundamentada em saberes ancestrais e contemporâneos africanos, afro-americanos e afro-brasileiros” (DOMINGO; CARDOZO, 2023, p. 4, tradução nossa). Esse material didático está destinado aos anos finais do Ensino Fundamental II, o que também comprova que o público-alvo inicial pensado para o livro foi ampliado com a recepção positiva de discentes e docentes.

Todos os resultados pós-lançamento do livro e os relatos que ainda recebo sobre leitores e leitoras de diferentes idades mostram que devemos seguir acreditando na importância do nosso trabalho como docente dentro e fora de sala de aula. Ainda que a educação sofra muitos ataques em nosso país, precisamos resistir e (re)existir para que sigamos impactando e sendo impactados nesse infindável processo de ensino-aprendizagem.

Referências

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, S. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ARÁN, O. P. **Nuevo diccionario de la teoría de Mijail Bajtin**. Córdoba, Argentina: Ferreyra Editor, 2006. 284p.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27833-841, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em 20 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 20 set 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 20 set. 2023.

CARNEIRO, A. S. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

COELHO, D. **As Descobertas de Kito**. Araraquara: Letraria, 2021.

COELHO, D. **PRETUNHOL: representação negra em livros didáticos de espanhol**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, Niterói, 2022.

DOMINGO, L; CARDOZO, R. **De la mano de Kito: Guía didáctica para la enseñanza de español afro-referenciado**. Organizadores: Luciana Domingo, Renan Cardozo. Jaguarão: Edição dos autores, 2023.

FERNANDES, F. **O Negro no Mundo dos Brancos**. São Paulo. Difusão Europeia do Livro, 1972.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. M. A. de. SELLES, S. E. **Prática e estágio nas normativas brasileiras sobre formação docente: Sentidos em construção**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, [S. l.], v. 29,n. Agosto-Dezembror, 2021. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/article/view/6355>. Acesso em: 1 fev. 2022.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. / RIOS, F.; LIMA, M. (Orgs.). Rio de Janeiro: Zahar, 2020. 1ª edição.

GUIMARÃES, A; FREITAS, L. M. A. **Memória do livro didático de espanhol no Brasil: um panorama**. In: BARROS, C. S; COSTA, E. G. M; FREITAS, L. M. A. (Orgs.). O livro didático de espanhol na escola brasileira. Campinas, SP: Pontes Editora, 2018.

HALL, S. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**. Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guarda Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

NASCIMENTO, A. do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectivas, 2016.

PIMENTEL, C. A. V. **A diáspora africana e suas implicações na figura da mulher negra na sociedade atual**. 2010.

RIBEIRO, D. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019a.

- RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019b.
- SANTOS, B. S. MENESES, M. P. (orgs). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina/CES, 2009.
- SANTOS, B. S. **Pela Mão de Alice**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.
- SOUZA, J. S. **O lugar das identidades negras no livro didático de espanhol**. In: BARROS, C. S; COSTA, E. G. M; FREITAS, L. M. A. (Orgs.). **O livro didático de espanhol na escola brasileira**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2018.
- VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.
- VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.
- XAVIER, J. P. **Reflexões de professores de inglês sobre o papel da imagem no livro didático e suas percepções sobre o letramento visual crítico**. Tese (doutorado) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, 2019.

PEDAGOGIA TRANSLÍNGUE NA AULA DE ESPANHOL: O PORTUNHOL COMO ATIVIDADE PEDAGÓGICA

Antonio Ferreira da Silva Júnior

Introdução

Nas últimas décadas, o hispanismo brasileiro alterou gradativamente seus interesses de pesquisa e o rumo do ensino da língua espanhola nos contextos escolares. Isso se deve, em grande medida, aos impactos da Linguística Aplicada e a aproximação de pesquisadores da área de língua espanhola a essa área científica. Pode-se dizer que até os anos de 1990, os professores egressos de língua espanhola das universidades brasileiras desconheciam o debate nacional e internacional sobre a Linguística Aplicada, campo que foi propondo e construindo novas perspectivas para o ensino de línguas no país. A Espanha ainda era quase sempre a única referência teórica e curricular por ser considerada por muitos anos como berço da língua espanhola, crença que vem sendo desconstruída nos últimos anos (ZOLIN-VESZ, 2013).

Silva Júnior (2020) aponta, inclusive, que o hispanismo no Brasil ainda carece de articulação e aproximação com outras formas de pensar a linguagem e isso pode ter ocorrido devido aos interesses temáticos desse coletivo científico. O pesquisador questiona o modelo eurocêntrico e aponta para a necessidade urgente de dar conta do debate sobre o giro decolonial que se instala e circula nos estudos a respeito da formação de professores de línguas, cujo foco passa a incorporar novos contextos de fala, identidades e subjetividades. Dessa forma, compreendemos ainda como paulatino o encontro entre a área de língua espanhola e os estudos sobre Linguística Aplicada nos últimos anos. Por outro

lado, esse encontro já vem impactando um novo caminhar teórico nas publicações da área de espanhol.

Com o objetivo de inserir a importância do debate de uma educação crítica (PENNYCOOK, 2006) e preocupada com as questões sociais na área de ensino de espanhol, propomos neste texto, a partir do relato de uma experiência didática no contexto de um colégio universitário, evidenciar novas perspectivas metodológicas para o ensino do idioma na educação básica por meio do desenho de atividades vinculadas à pedagogia translíngua (ZOLIN-VESZ, 2016) com foco na temática doportunhol.

Ensino crítico e a área de espanhol

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

Tilio (2017) realça que a polissemia de compreensões do termo crítico pode gerar incertezas e a não aplicabilidade de uma prática crítica em educação. Para esse autor, ser crítico é considerar as diferenças, as desigualdades, as relações de poder no entendimento de certas convenções e relações sociais. Do ponto de vista educacional, Tilio (2017) sublinha como duas teorias críticas (pedagogia crítica e letramento crítico) comparecem nas práticas

pedagógicas como complementares, apesar de a base epistemológica ser distinta.

A teoria do letramento crítico de origem australiana (TILIO, 2017) foi amplamente ressignificada no Brasil e evidenciada como uma postura transformadora das práticas pedagógicas de ensino de línguas. De igual forma, tal perspectiva comparece nos discursos sobre a didática do espanhol de forma tardia e começa a ganhar corpo na escola brasileira a partir dos anos 2000, considerando a publicação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006).

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

Tilio (2017) propõe o letramento sociointeracional crítico porque aproxima os princípios que sustentam o letramento crítico aos da teoria de linguagem e de aprendizagem de natureza sociointeracional. Nessa perspectiva, o ensino pode ser compreendido como uma prática sociocultural que implica construção e negociação de sentidos na interação social, requerendo reflexividade por parte de professores e alunos.

Como forma de viabilizar uma prática de ensino de espanhol pelo viés do letramento sociointeracional crítico, recuperamos alguns princípios propostos por Tilio (2017), sem o intuito de

estabelecer prescrições ou padronizar procedimentos metodológicos em sala de aula. O intuito é de formular um ensino que esteja atento aos interesses dos estudantes e de sua comunidade. Entre tais noções estão: (a) instigar os aprendizes a interrogar o sentido de normalidade; (b) promover uma educação comprometida com a transformação e a justiça social, questionando os sentidos naturalizados; (c) gerar estranhamentos por meio da construção de uma base consistente de conhecimentos; (d) criar espaços de debate e de autorreflexão; (e) adequar o trabalho pedagógico ao desenvolvimento dos estudantes no decorrer do processo e (f) oferecer de modo crescente experiências que permitam o crescimento individual, social, acadêmico e racional dos estudantes. Tais objetivos pautam-se no fundamento do letramento com uma ferramenta que possibilita a transformação.

Como forma de complementar o debate anterior, optamos por resgatar a noção de “brechas curriculares”, proposta por Duboc (2014), como uma alternativa para auxiliar a inserção do letramento crítico e também por ser tratar de uma importante contribuição para o ensino de línguas. A pesquisadora entende as brechas como “momentos frutíferos para aprender, refletir, problematizar” (DUBOC, 2014, p. 211) questões que acontecem em nosso cotidiano mediante os textos selecionados para o trabalho pedagógico.

Segundo Duboc (2014, p. 217), a brecha busca “provocar em nossos alunos a suspeita de que nem tudo que lemos, vimos e ouvimos é o que o outro lê, vê e ouve”. Desse modo, a brecha gera uma atitude curricular diferenciada porque provoca o docente e o convida a propor caminhos diversificados às práticas estáveis e homogêneas presentes ainda hoje em muitos contextos de ensino de línguas do país. Diante disso, como podemos atuar pelas brechas em um projeto de ensino que tenha como foco a perspectiva translíngue no contexto escolar? A seguir, refletimos sobre o assunto propondo o relato de uma experiência por meio de questões direcionadas à temática doportunhol.

Pedagogia translíngua: exercício crítico a partir do portunhol

Partimos do entendimento de que a língua espanhola deve ocupar no currículo uma função pedagógica e isso vai requerer um professor crítico, ético, responsável, posicionado e sensível à diversidade e à pluralidade cultural, social e linguística (CAVALCANTI, 2013). Esses preceitos acabaram por orientar nossa proposta de educação linguística em espanhol no Projeto Translinguismos, desenvolvido no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ) entre os anos de 2020 e 2021, durante a pandemia de Covid-19. O projeto teve como objetivo promover uma consciência multilíngua nos aprendizes e mostrar que na vida contemporânea, caracterizada pelo maior trânsito de pessoas e línguas, textos circulam com vários pedaços e elementos de línguas diversas, questionando a existência de maneira isolada das ditas línguas nomeadas. Esse projeto também foi um exemplo de atitude curricular do corpo docente para aproveitar as brechas curriculares (DUBOC, 2014) diante do cenário escolar pandêmico, pois a proposta visou romper com conceitos e conteúdos homogêneos e objetivos padronizados para o currículo de ensino de espanhol.

Na didática do ensino de espanhol, as práticas pedagógicas envolvendo a “intercompreensão de línguas” e as “perspectivas translíguas” ainda são recentes e, normalmente, restritas ao debate sobre contato linguístico e interlíngua (MOTA; IRALA, 2014). Diante dessa realidade, assumimos em nossa prática uma “pedagogia translíngua” (ZOLIN-VESZ, 2016), postura que questiona a visão de língua espanhola como um código linguístico uniforme, padronizado e sem misturas. Nessa linha, a sala de aula pode ser entendida como espaço de distintas vozes em que os repertórios linguísticos mobilizados pelos estudantes são incorporados à dinâmica interacional.

Para iniciar o debate com os estudantes secundaristas sobre a temática do portunhol, selecionamos uma personagem do cotidiano deles – a cantora brasileira Anitta – e propusemos uma

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

Outro exemplo levado para sala de aula como maneira de exemplificar como o espanhol circula em nosso cotidiano e como sua materialidade linguística vai sendo modificada pelos sujeitos que o mobilizam foi o letreiro de uma loja localizada em um bairro da Zona Norte do Rio de Janeiro:

Letreiro de uma lanchonete localizada no bairro da Tijuca-Rio de Janeiro
Registro pessoal, Antonio Ferreira, março 2021.



Ao analisar o letreiro, alguns pontos devem ser elencados. Em primeiro lugar, a própria ocorrência do idioma espanhol no nome de um estabelecimento brasileiro, algo que não era comum há alguns anos. Além disso, vale analisar a estruturação sintática desse letreiro: i) uso mais frequente em espanhol do verbo *gustar* em terceira pessoa, sendo pouco utilizado como verbo isolado no gerúndio e ii) emprego de um pronome complemento átono diante de verbo no gerúndio, o que constitui um desvio desde a normatividade da língua espanhola. Diante de uma ótica de ensino translíngue, a mostra linguística em questão reforça a incorporação do espanhol no cotidiano da língua portuguesa e seus sentidos são totalmente compreensíveis, apesar da “agramaticalidade” do exemplo analisado, o que poderia ser entendido para alguns como uma ocorrência doportunhol ao aproximar ambas as línguas.

De acordo com Cavalcanti (2013), em tempos de hibridismos e de constantes mudanças, deve-se potencializar a sensibilidade do professor diante da diversidade e pluralidade linguística, social e cultural, estando ele aberto para incorporar as narrativas que rodeiam e se constroem na sociedade. Segundo a pesquisadora,

Afinal, um professor no mutante mundo atual precisa estar preparado para atuar em uma escola que faça sentido para uma geração que é hoje muito diferente das gerações anteriores, uma geração que precisa ser preparada para não ter estabilidade no emprego, ter flexibilidade para mudar de área e que precisará estar sempre pronta para aprender o que ainda vai ser inventado (CAVALCANTI, 2013, p. 213).

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

A disciplina de espanhol pode contribuir na escola para o desenvolvimento de uma consciência multilíngue, já que, conforme

Zolin-Vesz (2016), o mundo contemporâneo e a mobilidade de sujeitos colocam em evidência fragmentos e elementos de muitas línguas. Com o intuito de romper um ensino de espanhol em uma ótica unilateral e monolíngue, almejamos uma abordagem de ensino a partir de um posicionamento crítico e questionador do mundo social em que se insere nosso estudante. Para ilustrar a presença do espanhol no Projeto Translinguismos e nossa concepção de trabalho, passamos, a seguir, a relatar atividades didáticas mais pontuais sobre o tema do portunhol desenvolvidas no contexto de ensino.

De acordo com as pesquisadoras Mota e Irala (2014, p. 95), “o portunhol constitui um dos discursos silenciados e temidos como um ‘fantasma’ no ensino de espanhol, até os dias atuais”. Justificamos esse tema pela necessidade ainda de desconstruir uma visão redutora do portunhol como fenômeno linguístico, que se limita ao desvio do espanhol considerado padrão ou, ainda, da percepção de uma etapa em que o usuário se encontra no estágio de interlíngua entre dois idiomas na interação. Além disso, com as atividades propostas, buscamos, principalmente, desconstruir a noção de erro vinculada a esse fenômeno linguístico. No total, a unidade didática sobre portunhol no projeto em questão teve a duração de dois encontros remotos.

No primeiro encontro, após os exemplos da cantora Anitta e o letreiro comercial, inserimos o debate sobre o portunhol dentro do âmbito das políticas linguísticas. Apresentamos um mapa das fronteiras brasileiras com países hispano-falantes (Uruguai, Argentina, Paraguai, Bolívia, Peru, Colômbia e Venezuela) e sua extensão como recurso para levar o estudante a enxergar a riqueza dessas zonas de contato. Propusemos algumas questões orais para o debate, tais como: “Vocês teriam alguma ideia de quando a língua espanhola assume o lugar de disciplina escolar no Brasil? E de onde surge o portunhol? Como ele se manifesta? A aprendizagem de línguas próximas seria um aspecto positivo ou negativo?”. Essas perguntas permitiram inserir um breve debate sobre o percurso do ensino de espanhol no Brasil, os primeiros projetos de lei para sua

inserção oficial no currículo, a entrada de capital estrangeiro para a expansão do idioma do Brasil, o papel dos Centros Culturais de línguas, o Tratado de Assunção e a inserção da língua portuguesa como língua estrangeira em países como Argentina e Uruguai, principalmente, em suas escolas de fronteira. A interação com os estudantes permitiu trazer à tona elementos linguísticos e culturais que relacionam o idioma espanhol e sua circulação no Brasil, como em séries, filmes, protagonismo de artistas e, inclusive, na urgência de uma construção de identidade latino-americana.

Após essa introdução, iniciamos um debate na tentativa de definir o termo portunhol. Antes de delimitar o conceito, evidenciamos que o vocábulo é bastante difundido no senso comum e parece estar presente no imaginário linguístico dos falantes. Discutimos que esse fenômeno sempre existiu nas fronteiras brasileiras e ele não pode ser entendido como algo estável e homogêneo. Com isso, foi possível despertar o interesse para a definição do portunhol e redução da visão de não necessidade de aperfeiçoamento do estudo do espanhol por razões de sua transparência, característica essa que carrega o contato linguístico entre o português e o espanhol.

Refletimos sobre o tema partindo do conceito de Celada (2002, p. 44, 45):

Designa a língua de mistura – entre espanhol e português – nas diversas fronteiras do Brasil com os países hispano-americanos. Por isso, ‘portunhol’ pode designar tanto a língua dos hispano-falantes que moram neste país (à qual alguns dão o nome de ‘espagués’ quanto aquela produzida pela relativa audácia dos veranistas argentinos nas praias brasileiras ou, ainda, pela boa disposição dos anfitriões que aí os recebem. Pode designar também a modalidade com a qual os brasileiros ‘dão um jeito’ de comunicar-se com os hispano-falantes dentro ou fora do Brasil. Com frequência, o termo é utilizado ainda pelo próprio aprendiz para referir-se à língua que vai produzindo ao longo de seu processo de aprendizado.

Apresentamos, brevemente, o contexto de produção do pensamento da pesquisadora e como sua percepção para o fenômeno também é aberta e permite entender o portunhol acima

de tudo como língua de convívio social e objeto diversificado. A definição de Celada (2002) foi a abertura para a exposição do que nomeamos como quatro materializações do portunhol: (1) portunhol na mídia, (2) portunhol como língua étnica, (3) portunhol selvagem e (4) portunhol em contexto formal de aprendizagem. Por limitação da extensão de páginas deste artigo, optamos por expor com detalhamento somente as atividades didáticas sobre o portunhol midiático (MOTA; IRALA, 2014). As demais materialidades serão simplesmente definidas e não detalhadas.

A exposição dessas materializações aconteceu nas duas aulas destinadas ao tema, conforme já sinalizado anteriormente. Duas delas foram desenvolvidas no primeiro encontro e no segundo também fizemos a abordagem das duas últimas e uma síntese a partir da proposição de uma tarefa reflexiva escrita proposta como atividade assíncrona.

Antes de detalhar as atividades propostas para o entendimento do portunhol midiático, sintetizaremos as outras nomenclaturas.

O portunhol étnico também pode receber outras designações como “fronteiriço”, “de herança” e, inclusive, “português uruguaio”. Essa ocorrência demonstra uma relação identitária do falante com a língua, portanto, ocorre a reivindicação de um código linguístico que é familiar e também um sentimento de pertencimento a um território fronteiriço. Tomamos como base a produção literária do escritor Fabián Severo e do documentário *Portuñol*, dirigido pela jornalista Thais Fernandes, para a aproximação a essa percepção.

Já o portunhol selvagem pode ser compreendido como um projeto artístico-literário criado pelo poeta brasileiro-paraguaio Douglas Diegues e que busca criar uma espécie de língua artificial como forma de renegar o cânone literário e artístico. Realizamos a leitura de fragmentos da obra de Diegues e uma análise da capa de dois livros de sua autoria: *Triple Frontera Dreams* e *Era uma vez en la frontera selvagem*.

O portunhol em contexto formal traz à baila a noção negativa da mistura como algo revelador da incapacidade do falante e da fossilização de determinados usos linguísticos como resultado da insuficiência de sua aprendizagem. Por outro lado, essa noção de portunhol também pode destacar, a partir do nosso entendimento de uma pedagogia translíngua, uma atitude progressista por parte de outros grupos que compreendem o portunhol como uma prática criativa, dinâmica e de múltiplos sentidos criados pelos usuários.

Finalmente, detalhamos as atividades didáticas desenhadas para a reflexão do portunhol da mídia. Apresentamos para os estudantes dois vídeos iniciais de propagandas televisivas que circularam por volta de 1991 e 2008, respectivamente. A primeira, uma campanha brasileira de uma tradicional franquia de curso de idiomas e a segunda de uma empresa argentina que ilustra os benefícios de adquirir um pacote telefônico de chamadas. Os vídeos abordam temas de aventuras de turistas brasileiros em um restaurante localizado em um país hispano-falante e de por que os argentinos pensam que sabem falar português. Por meio dos materiais audiovisuais de curta duração foi possível analisar as misturas de português com o espanhol e o traço de humor na fala dos personagens, que buscam envolver o espectador e futuros potenciais consumidores dos produtos anunciados. Na propaganda brasileira, percebemos como o portunhol midiático se sustenta em uma visão de língua estática e rígida a partir do destaque de palavras cognatas. Já no vídeo da empresa telefônica, o personagem argentino toma como base o sistema gramatical do português com substituições generalizadas e alterações morfológicas aleatórias, criando vocábulos que materializam o portunhol mediante um tom jocoso.

Após essa atividade, que permitiu definir a designação do portunhol na mídia, partimos para análise de outros textos relacionados à campanha *Aqui hablamos portuñol*, que circulou no ano de 2017, sendo uma iniciativa da Embratur, uma agência de promoção do Ministério do Turismo brasileiro. O conjunto do material midiático teve como propósito atrair turistas latino-

americanos para visitar o Brasil e colocar em prática o portunhol, pois, de acordo com a construção discursiva desse programa de Turismo, o povo brasileiro é considerado hospitaleiro e se comunicaria bem em portunhol. Portanto, a base discursiva do material pauta-se no argumento de que o portunhol pode atrair muitos turistas.

Iniciamos expondo o site da campanha institucional e a guia de expressões e seus contextos de uso. Depois, contextualizamos sobre o material audiovisual da campanha: oito vídeos apresentados por uma personagem argentina que mora no Brasil e apresenta dicas de comportamento, moda e festividades brasileiras. Os vídeos são falados em português com sotaque portenho e o material é legendado em espanhol, constituindo essa ação uma contradição com a defesa de portunhol representado na própria campanha. Analisamos também, por último, os comentários previamente selecionados disponíveis no canal do *YouTube* da Visit Brasil. Esses textos curtos expressam o incômodo dos usuários da iniciativa da Embratur e o reforço ao não estímulo da aprendizagem de línguas como o português e o espanhol diante do material em questão.

A última intervenção didática sobre o tema do portunhol no Projeto foi uma atividade reflexiva assíncrona a partir do vídeo *Verano en Brasil: aqui hablamos portuñol*, outro material da campanha da Embratur em que o personagem *Noslen Borges*, professor de língua portuguesa que se encontra de terno e bermuda em uma biblioteca, propõe uma reflexão sobre a possibilidade de o verão brasileiro unir línguas como português e o espanhol, que acabaram sendo distanciadas pela história. Pedimos que os estudantes elaborassem uma análise crítica do vídeo a partir das seguintes questões: que estratégias são empregadas para explicar o fenômeno do portunhol? Que recursos imagéticos e verbais aparecem no vídeo? Que elementos históricos emprega o enunciador do texto? Como se configura o humor no vídeo? Quais efeitos de sentido o texto causa em sua leitura? Que estereótipos esse vídeo aponta sobre a cultura brasileira? O material apresenta muitas

intertextualidades e consideramos seu teor de expressiva riqueza linguística e multimodal.

Considerações finais

Na tentativa de construção de uma prática pedagógica para o ensino de espanhol que fuja, fundamentalmente, dos saberes do norte epistemológico (aqui incluído também a Espanha) e, portanto, de uma didática preocupada com a noção de métodos ainda engessados e línguas isoladas, procuramos neste texto destacar a importância de conhecer os discursos teóricos que se propagam na Linguística Aplicada para (re)pensar o trabalho no campo dos estudos hispânicos.

Esperamos com esta breve reflexão e relato de experiência sobre nossa prática pedagógica ter contribuído para romper visões limitadoras de ensino de espanhol em uma ótica monolíngue e incentivar o entendimento da língua como repertório. Nossa postura demonstra a complexidade do tema e como os contatos linguísticos precisam considerar as interações e as distintas mostras de línguas que são selecionadas pelos usuários. As atividades desenhadas envolvendo o portunhol no projeto Translinguismos no colégio universitário em questão buscaram despertar uma conscientização de mais respeito e menos preconceito em relação às línguas ao seu redor. O aprendiz de espanhol passa a ser capaz de agenciar os múltiplos recursos semióticos e linguísticos em seu entorno e a exercitar uma mirada mais plurilíngue em relação ao portunhol.

Não foi nossa intenção esgotar o assunto do ensino crítico de línguas, mesmo porque o tema é complexo e apresenta diferentes prismas teóricos. Conforme aponta Duboc (2014), cada contexto de atuação possibilitará emergir brechas frutíferas para o desenho de aulas mais problematizadoras e interessantes para os estudantes, desde que planejadas cuidadosamente, pois, segundo a pesquisadora, a ação pedagógica pautada no letramento crítico “está justamente na elucidação de questões sociais, culturais e

ideológicas no lidar com os textos e, conseqüentemente, no reconhecimento da heterogeneidade e multiplicidade de sentidos” (DUBOC, 2014, p. 227). Nosso relato quis, justamente, exemplificar a perspectiva translíngua como um desses caminhos para propor uma prática mais transgressiva para os estudantes de espanhol.

Referências

CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente - Festschrift** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013, p. 211-226.

CELADA, M. T. O espanhol para o brasileiro. Uma língua singularmente estrangeira. 2002. **Tese de doutorado**. IEL- Universidade de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, 2002.

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

MOTA, S. S.; IRALA, V. B. O português na formação de professores de espanhol como língua adicional. In: LIMA, L.M. (org.). **A (in)visibilidade da América Latina na formação do professor de espanhol**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 91-109.

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

SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira da. Relações e avanços entre a Linguística Aplicada e o hispanismo no Brasil. **Raído**, Dourados, v. 14, n. 36, p. 310-333, dez. 2020. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/11749>>. Acesso em: 05 out. 2023.

TILIO, R. Ensino crítico de língua: afinal, o que é ensinar criticamente? In: JESUS, Dánie Marcelo; ZOLIN-VESZ, Fernando; CARBONIERI, Divanize (orgs.). **Perspectivas críticas no ensino de**

línguas: novos sentidos para a escola. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 19-31.

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

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

DISCUTINDO NARRATIVAS MEXICANAS SOBRE O FEMININO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DAS AULAS DE ESPANHOL NO SEGUNDO ANO DO ENSINO MÉDIO¹

Walquíria Rodrigues Pereira

Introdução

O presente texto surgiu das minhas inquietações como pesquisadora, numa tentativa de estabelecer um diálogo com os meus questionamentos acadêmicos e como a minha prática docente, enquanto cursava a especialização em Língua Espanhola Instrumental para Leitura, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), e assumia o cargo de professora substituta do Instituto Federal do Mato Grosso (IFMT), em caráter remoto, no ano de 2021.

O ano de 2021 foi marcado pela atuação docente remota, devido ao isolamento social causado pela pandemia do coronavírus (Covid-19). Essa adequação da prática docente a uma nova realidade, permitiu que eu pudesse seguir com os estudos da pós-graduação no Rio de Janeiro ao mesmo tempo em que executava a função docente no Instituto em Mato Grosso, de modo remoto.

O contexto pandêmico produziu em mim algumas reflexões. Durante a graduação e o mestrado, minhas temáticas de pesquisas estavam direcionadas para uma reflexão crítica mais centrada no ambiente acadêmico, o que é interessante e importante. Entretanto, como professora que atuava na educação básica, senti falta de

¹ A temática deste texto, além de ser fruto de minha monografia de especialização (defendida em março de 2022), também se desdobrou em comunicação oral no XII Congresso Brasileiro de Hispanista (2022), sediado no Instituto Federal de São Paulo (IFSP) e na XV Jornadas Andinas de Literatura Latinoamericana (2022), sediada na Universidad Rafael Landívar.

estabelecer uma conexão entre as discussões feitas na academia com a minha própria prática docente.

Desse modo, para a especialização, optei por propor um estudo mais centrado na prática pedagógica, uma vez que estava diante do desafio do ensino remoto, que proporcionou uma grande reorganização da escola, da sala de aula e do fazer pedagógico, além da necessidade de se fazer uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), resultando em desafios e possibilidades no processo de ensino-aprendizagem.

Na minha investigação da graduação, pensando sobre a releitura da história, investiguei a figura histórica de *Malinche* - a mulher indígena que atuou como intérprete no período da colonização do México pelos espanhóis e, por isso, foi considerada por muitos como traidora e facilitadora dos avanços europeus - e durante o desenvolvimento da dissertação, identifiquei vertentes dessa figura no imaginário mexicano. Na especialização, refletindo sobre a prática docente através das disciplinas que cursei, optei por um recorte centrado em uma dessas figuras, a figura da *Llorona*.

Minha proposta foi levar para a sala de aula a discussão acerca da figura da *Llorona*, abordando as diferentes versões que esse relato possui na América Latina, uma vez que foi possível estabelecer um diálogo com os componentes curriculares, pois os estudantes estudaram naquele bimestre (3º/2021) os gêneros biografia e conto, além dos personagens históricos do universo latino-americano. Assim, a proposta não se restringiu ao ambiente acadêmico, mas se desdobrou em um projeto de ensino que consistiu em discutir o relato da *Llorona*, surgido através do fundo histórico da figura de *Malinche*.

O objetivo foi proporcionar uma sequência didática aos estudantes do segundo ano do ensino médio com atividades realizadas de forma remota, no final do ano de 2021, nos tempos da disciplina de Língua Espanhola, com atividades e debates síncronos e assíncronos. Os encontros foram realizados via *Google Meet* e foi utilizado o espaço do *Google Classroom* para criar roteiros

e disponibilizar materiais de estudo, além de propiciar debates e atividades.

Pandemia, TICs e a reorganização do trabalho docente

O contexto da pandemia causado pela Covid-19 produziu uma mudança na organização da escola, da sala de aula e da prática docente. A cultura escolar exigiu nesse contexto uma reflexão sobre a função social da escola e o acesso às TICs, que nem todos possuem. Como consequência, rompeu-se a ilusão de que o modelo de ensino presencial e não dependente das tecnologias, antes conhecido e executado, continuaria seguindo assim.

Wiara Alcântara (2022) reflete sobre a cultura escolar durante e pós pandemia pensando em três momentos de inflexão na história da escola. O primeiro, denominado momento da institucionalização, relacionado ao início da escolarização pública e obrigatória, durante a passagem do século XIX ao XX, orientado pelo ideal de ensinar tudo a todos, sistematizando conhecimentos e racionalizando o tempo.

O segundo é o momento de ingresso das camadas populares, durante a segunda metade do século XX, em que se evidenciaram os problemas sociais. O desafio desse momento era a democratização do ensino, pensando no acesso e manutenção da parcela mais pobre da população na escola. E, no terceiro momento, discute a difusão das TICs e sua utilização na escola como ferramentas que podem melhorar o ensino e torná-lo mais atrativo. Tal fato precede o contexto pandêmico, apesar deste último potencializar esse uso.

Assim, a autora defende que a pandemia de 2020 e o consequente isolamento social atingiram a escola em três dimensões no tempo: no passado, no presente e no futuro. Abala o passado por mexer com estruturas já segmentadas e que precisam ser superadas e modificadas; o presente por nos fazer refletir que a nossa proposta poderá não ser o suficiente ou não sairá como o

planejado; e o futuro pelas experiências permitirem debates, avaliações e possibilidades para o futuro.

De acordo com essa perspectiva, o uso das tecnologias no contexto de ensino remoto da pandemia instituiu uma fuga da metodologia habitual empregada no contexto presencial, em que se fez necessário organizar e gerenciar atividades considerando os campos da pesquisa, comunicação e produção, proporcionando um ambiente onde o estudante aprenda fazendo, de modo que a aprendizagem faça sentido em sua vida.

Este trabalho explora como a pedagogia do pós-método, sugerida pelo acadêmico indiano Bala Kumaravadivelu, enfatiza a importância da particularidade e da praticidade na educação e no aprendizado de línguas estrangeiras, servindo como uma alternativa e guia valiosos. Sob essa ótica, a noção de particularidade enfoca o contexto sociocultural, assim como o espaço e o período histórico em que ocorre o ensino. Dessa forma, a escolha das narrativas mexicanas, como *Malinche* e *Llorona*, se justifica pela capacidade de provocar reflexões sobre a violência contra a mulher, estabelecendo um paralelo com o aumento de casos relatados pela mídia durante o período de isolamento social.

A praticidade relaciona a teoria e a prática do professor, que não é um mero consumidor de teorias, mas que em sua atuação exercita o que teoriza, possibilitando um exercício intelectual que compreenda e identifique problemas, analise e avalie a sua própria prática para que ela possa fazer sentido ao aluno. À vista disso, através dos meus questionamentos e da preocupação de pensar a teoria e a minha prática docente, pude assumir um papel mais ativo de reflexão e pesquisa, propiciando um ambiente que favorecesse a autonomia e a consciência dos estudantes.

Narrativas mexicanas: *Malinche* x *Llorona*

A narrativa dessas duas figuras se insere no discurso histórico mexicano. *Malinche*, de acordo com a maioria dos cronistas, foi uma indígena nascida na região do golfo do México, que durante o

período da conquista foi usada pelos conquistadores como intérprete. Era natural de *Painalla* e, segundo o cronista Bernal Díaz de Castillo, foi entregue pela própria mãe, que após ficar viúva e contrair novo matrimônio, a vendeu aos índios de *Xicalango*, para que não dividisse o cacicado com um novo herdeiro.

Após a chegada dos conquistadores, durante a adolescência, *Malinche* foi vendida novamente e depois dada de presente para a tropa de *Hernán Cortés* em conjunto com outras indígenas, como uma forma de agrado aos espanhóis. Por possuir um talento importante, atuou junto a Cortés e, por isso, foi batizada de acordo com o catolicismo, sendo conhecida por *Doña Marina*. Mais tarde, deu à luz a um filho com o colonizador: *Martín*.

Seu talento foi o de possuir uma grande habilidade linguística e facilidade em aprender idiomas. Atuou ao lado do clérigo espanhol Jerónimo de Aguilar, que era tido como intérprete e devido à sua convivência com os indígenas, falava maia, mas não náhuatl: *Malinche* falava em *náhuatl* com os nativos, traduzia em maia para *Aguilar*, que repassava em castelhano para *Cortés*. Após dominar o idioma castelhano, a indígena passou a ser considerada como a principal intérprete e peça estratégica (um instrumento linguístico) durante o período da conquista do México.

A narrativa da *Llorona* é fortemente influenciada por esse discurso histórico da intérprete ajudante dos espanhóis, uma vez que reforça o papel da mulher perigosa e cega por uma paixão pelo conquistador, que a faz prejudicar o seu povo. No geral, ainda que contemple muitas versões, a narrativa da *Llorona* conta a história de uma linda mulher indígena, mãe de um filho bastardo (ou mais, dependendo da versão) com um conquistador, que ao ser rejeitada por ele, visto que regressa à Espanha para casamento com uma mulher nobre, num ato de loucura e para não permitir que seu filho fosse levado pelo pai, o afoga em um rio.

Depois de sua morte, fica impedida de entrar ao paraíso, a menos que ache o corpo de seu filho para que ele também obtenha descanso eterno. Ela fica incumbida de vagar, vestida de branco, com longos cabelos negros, aos prantos e gritos pelos rios, ruas,

encruzilhadas e florestas até encontrá-lo(s). Ela, também, pode atrair homens para locais perigosos, como rios, por sua beleza, para vingar-se de seu amante pelo abandono sofrido.

De acordo com este relato oriundo do México, a *Llorona* é a mãe assassina do imaginário mexicano, pois é a referência da mãe que abandona, fere e mata seus filhos. Alguns estudos, como o de Cristina González Hernández (2002), discutem essa releitura de *Malinche* sob a perspectiva do castigo espiritual e eterno, por sua suposta traição. Nas variações deste relato, que não se restringem apenas ao universo latino-americano, geralmente ela é identificada como uma mulher desequilibrada, vingativa e cega por um amor não correspondido, a ponto de ferir seu(s) filho(s), o que pode ser considerado uma associação com o papel de intérprete do colonizador exercido pela *Malinche* e a dizimação dos indígenas ocorrida.

A partir disso, surgiu a necessidade de (re)ler essa figura histórica de maneira crítica e reflexiva em diálogo com Rildo Cosson (2018, p.30), que propõe para o aprendizado significativo uma leitura literária que “nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem”. Essa prática no ensino permite uma leitura melhor e mais prazerosa, exercitando o intelecto e uma visão mais crítica da realidade.

Por essa razão, uma abordagem de leitura ativa, reflexiva, crítica e literária implicará outros exercícios, muitas vezes necessários, como a releitura e a reescrita de um texto. Essa abordagem permite uma leitura que não se caracteriza como passiva, mas permite analisar o discurso sob uma ótica questionadora. Isto é, o texto é lido com novo enfoque.

De acordo com tal pensamento, as análises de Thomas Bonnici (2009, p.40) sobre os conceitos de releitura e reescrita, vistos a partir de uma perspectiva decolonial, são consideradas relevantes. Segundo o autor, a releitura de um texto “é um modo de revelar suas implicações no processo colonial. Nas entrelinhas, no não dito, é possível observar o outro, o esquecido e o marginalizado e, assim,

através de um novo olhar dar outro sentido àquele texto” e a reescrita se configura como “uma prática discursiva que se aproveita de lacunas, silêncios, alegorias, ironias e metáforas do texto canônico [...] um texto novo que subverte... um outro texto com novos valores e intenções completamente divergentes do primeiro”.

Para Bonnici, tanto a releitura como a reescrita se apresentam como estratégias de resistência contra o controle colonial utilizadas nas literaturas. Nessa perspectiva, o relato da *Llorona* permite outras análises críticas como a releitura e a reescrita pelo fato de expressar características de cunho histórico, colonial e machista em seu discurso. Logo, a releitura foi um processo de análise e questionamento durante a proposta didática, tanto dos textos como dos elementos históricos e culturais que o compõem.

Finalmente, levando em consideração tais perspectivas, é possível identificar como a identidade dessas figuras históricas - *Malinche* e *Llorona* - se configuram como uma “celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”, como bem assevera Stuart Hall (2015, p. 11, 12). Tal afirmativa pode ser reconhecida na própria reinterpretação do discurso de *Malinche* em *Llorona*, assim como nas várias versões do relato da *Llorona*.

Como exemplo, pode-se destacar duas versões desta narrativa no Equador, sem contar as muitas outras versões dos demais países latino-americanos. Na primeira, conta-se um relato muito similar ao mexicano. Essa versão conta a história de uma mulher que, depois de ser abandonada pelo marido, afogou seu filho, um bebê, no rio. Porém, ela se arrepende. Ao recuperar a sanidade, ela se lança no rio na tentativa de trazê-lo de volta, porém, sem sucesso. Depois de dias, a mulher encontra o seu filho sem vida e sem o dedo mindinho. Após a tragédia, ela opta por tirar a própria vida, por isso, conta-se que seu espírito ficou destinado a vagar e a cortar o dedo mindinho de quem cruzar o seu caminho para vingar seu filho.

A outra variante desse relato é que essa figura costuma aparecer nas casas de mulheres grávidas para roubar seus bebês na

tentativa de substituir seu filho afogado. Assim, as pessoas costumam deixar sempre doces em casa para que essa figura se sinta enjoada devido ao melado e vá embora. Ainda, segundo o relato, ela parece inofensiva a princípio e se torna perigosa depois e, como a *Llorona*, possui vestes brancas e aparenta flutuar no ar como um ser fantasmagórico. Na maioria das versões que esse relato apresenta foi identificado um discurso de caracterização pejorativa sobre o feminino.

Discutindo o feminino nas narrativas mexicanas nas aulas de espanhol

Antes do início das atividades, foi disponibilizado um questionário que buscava realizar uma sondagem sobre personagens históricos femininos dentro e fora do universo hispânico, assim como mitos e lendas. Tal proposta dialogava com o planejamento anual para aquele bimestre, que tinha por finalidade a reflexão sobre personagens históricos, além dos gêneros textuais, como conto e biografia.

Quadro com as perguntas de sondagem prévia. Fonte: A autora.

<i>Questionário</i>
1- ¿Conoces alguna historia popular de Brasil? ¿Cuál? 2- Algunas de esas historias se basan en hechos reales? 3- ¿Crees que los mitos y las leyendas se originan de los hechos reales? 4- ¿Conoces algunos cuentos populares de horror que son populares en Brasil o Latinoamérica? ¿Cuál? 5- Cita un personaje de la historia de Brasil. 6- ¿Qué personaje histórico conoces del mundo hispano? 7- ¿Algunos de los personajes citados anteriormente fueron mujeres?

- 8- Cita, por lo menos, tres mujeres que entraron en la historia y sus hechos.
- 9- Algunas de esas mujeres son del universo hispano, ¿sí o no?
- 10- ¿Crees que los personajes históricos, en mayoría, son hombres o mujeres? ¿Por qué?

A proposta de sequência didática foi pensada e executada durante o contexto remoto vivido durante o ano de 2021 com uma turma de segundo ano do ensino médio, com cerca de vinte (20) estudantes de uma escola pública do estado de Mato Grosso, entretanto, somente quinze (15) participaram. Optei por trazer dois textos curtos na estrutura de conto, devido ao tempo e o nível de compreensão dos estudantes, mas com óticas completamente distintas. Destaco, abaixo, a programação da proposta:

Quadro síntese da proposta didática. Fonte: A autora.

Objetivos	Clases
<p>General:</p> <p>Analizar el mito de la Llorona, con una mirada cuestionadora en las clases de español de 2° año de la enseñanza media, de una escuela pública.</p>	<p>Clase 1: <i>Contextualización:</i> Diálogo entre la historia y el discurso: exposición de la biografía de la Malinche, la intérprete de la invasión de México.</p> <p>Clase 2: <i>Contextualización:</i> ¿Cómo la historia describió Malinche? Discusión oral en clase sobre su imagen. La relación entre Malinche y Llorona.</p> <p>Clase 3: <i>Pré-lectura:</i> La fuerza del discurso y de la historia transmitida; los mitos y leyendas. La Llorona. Video previamente puesto a disposición (offline).</p> <p>Clase 4: <i>Lectura:</i> La Llorona: dos textos, dos miradas distintas. Cuestionando la historia.</p>
<p>Específicos:</p>	<p>Clase 5: <i>Presentación en equipo</i> - versiones latinoamericana de la Llorona.</p>

<p>Conocer la relación histórica entre las figuras de Malinche y Llorona.</p> <p>Trabajar la cultura mexicana por medio de los mitos, estimulando la comprensión lectora.</p> <p>Proponer una actividad de lectura y reescritura del mito para distanciarse de la construcción negativa.</p>	<p>Clase 6: <u>Llorona y cultura</u>: La Llorona en la cultura popular.</p>
	<p>Clase 7: <u>Pós-lectura</u>: Una propuesta de reescritura para cambiar la imagen de la Llorona.</p>
	<p>Clase 8: <u>Clase extra</u> - para posibles imprevistos</p>
<p>Obs: Los materiales de uso en clase (video, texto) fueron previamente puestos a disposición. Excepto, las sugerencias.</p>	

Clase 1: A primeira aula foi destinada ao debate com objetivo de sondar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o contexto histórico em que se insere a intérprete *Malinche*: a invasão do México. Para tal, foram apresentadas duas imagens: a pintura de Dióscoro Puebla, intitulada “*Primer desembarco de Cristóbal Colón en América*” (1862), que ilustra os espanhóis de forma heroica desembarcando na América e a pintura de David Palazón, intitulada “*Los Conquistaderos*” (2013), que se apresenta como uma releitura parodiada da primeira. Nela, os invasores são retratados de forma cômica e recebem alguns objetos de lazer utilizados na praia, simulando o tumulto causado por eles ao chegarem à América.

Hechos y personajes



Mira con atención y contesta oralmente

1. ¿Qué hecho representa la pintura?
2. ¿Reconoces algún personaje en la tela?
3. ¿Cuáles son las diferencias entre los personajes?

Primer desembarco de Cristóbal Colón en América. 1862. Dióscoro Puebla. Colección de la UNAM. México.



- ¿Cómo comprendes la lectura de la obra?
- ¿Qué piensas sobre el título de la obra?
- A partir de la lectura de la obra y del título, ¿cómo podemos reflexionar sobre las normas culturales allí antes pero ese hecho, conquista y conquistadores?

Los Conquistaderos. 2013. David Palazón. Colección de la UNAM. México.

Slides utilizados na aula. Fonte: A autora.

Aproveitei a oportunidade para conversar com turma sobre intertextualidade. Também perguntei se eles já tinham ouvido falar do nome *Malinche* e apresentei um pouco da biografia dessa mulher e o mapa do México, sinalizando a sua região de origem, para ampliar o conhecimento histórico e geográfico. Após os debates, explicitarei algumas características do gênero biografia e propus um exercício. No final da aula, deixei uma recomendação de um vídeo disponível no Youtube de quatro (4) minutos com a minibiografia da personagem histórica.

Clase 2: Permitiu aprofundar o questionamento sobre a figura de *Malinche* e, principalmente, como ela é representada. Julguei importante trazer recortes de algumas falas como as de: Bernal Díaz de Castillo, cronista da invasão que descreve *Malinche* em um trecho de sua crônica; Octavio Paz, poeta e ensaísta que descreve *Malinche* como traidora e apoiadora dos espanhóis; Laura Esquivel, escritora que através de seu romance histórico projeta a voz de *Malinche*, expondo os horrores da invasão e; Martha Robles, socióloga que questiona a culpa atribuída a essa figura feminina.

A partir da biografia vista anteriormente e dessas diferentes visões, propus um primeiro debate entre a turma, partindo dos seguintes questionamentos: *¿Qué piensas de las diferentes visiones? ¿Crees que la Malinche fue cómplice o rehén?* Para o segundo debate, foram apresentados três quadros de três pintores mexicanos com releituras de *Malinche*, o primeiro de José Ruiz, "*El sueño de la Malinche*", o segundo "*Cortés y Malinche*", de Jesus Helguera e o terceiro de José Clemente Orozco, "*Cortés & Malinche*", propondo as seguintes interrogativas: *¿Cómo la Malinche es representada? ¿Estás de acuerdo? ¿Por qué?*

Representaciones de La Malinche:



Figura 3: Antonio Ruiz, O norte da Malinche, 1919
http://sompanidaboca.blogspot.com.br/2011_08_01_archive.html



Figura 4: Juan Rodríguez Cortés, La Malinche, 1926
<http://www.galeriaartepublica.com/2010/09/20/la-malinche-y-cortez/>



Figura 5: Juan Rodríguez Cortés, Cortés & Malinche, 1926
<http://www.laopinioncoahuila.com.mx/del-dolor-de-la-malinche-y-cortez/>

Slides utilizados na aula. Fonte: A autora.

Clase 3: A partir dessa aula, começamos a nos aprofundar mais na figura da *Llorona*. Iniciei a aula com as seguintes interrogativas: *¿Crees que los mitos y las leyendas se originan de los hechos reales? ¿Por qué? ¿Conoces algunos cuentos populares de horror que son populares en Brasil o América Latina? ¿Has escuchado sobre la historia de la Llorona?*

Após isso, reproduzi para a turma um vídeo (que também foi disponibilizado offline) de uma animação sobre a *Llorona*, que pertence ao canal do Youtube “*Cuenta la leyenda*”. Além da compreensão leitora, nessa aula também foi trabalhada a compreensão auditiva, pois os discentes realizaram algumas atividades de interpretação a partir do vídeo visto. O final da aula permitiu um debate muito interessante sobre o que é considerado mito e o que seria considerado lenda.

Clase 4: Foi reservada para leitura e reflexão sobre dois textos com pontos de vista distintos sobre a figura dessa mulher, *Llorona*. O texto 1, desde o título “*La aterradora leyenda de la Llorona*”, retoma e reafirma a história da mãe assassina que matou seus filhos por amor de um estrangeiro, além de fazer alusão à *Malinche*. Entretanto, o texto 2, “*La Llorona*”, inverte os papéis de vilania e tira a mulher do papel de mãe assassina para contar sua história através do olhar de uma mulher que foi vítima de violência doméstica e que teve seus filhos arrancados de seus braços.

Nessa aula, além de estabelecer contraste entre os textos e os papéis que foram invertidos, foi possível relacionar o texto com o contexto em que estávamos inseridos, uma vez que os casos de violência doméstica aumentaram no Brasil e no México, por conta do isolamento social vivido pela pandemia do Covid-19, como foi discutido em sala de aula. As atividades desse dia contaram com trechos dos textos e de uma imagem de uma campanha publicitária sobre o aumento da violência doméstica durante o período de isolamento social.

Clase 5: O objetivo da quinta aula foi ouvir mais os discentes em relação ao tema. Pedi para que os estudantes apresentassem, em grupo, a versão da *Llorona* de diferentes países da América Latina: Chile, Colômbia, Equador, El Salvador e Venezuela. Os estudantes foram previamente divididos em grupos e cada grupo ficou com um país, que trazia um olhar diferente sobre a *Llorona*, estabelecendo diferenças e semelhanças com a versão mexicana lida em sala, além de relacionarem com o mundo. Cada grupo apresentou um *powerpoint* sobre o trabalho, falando um pouco do país de origem, do relato em si e das relações dos textos lidos com o mundo.

Clase 6: Evidenciou a relação da figura da *Llorona* com a cultura popular, estando essa narrativa presente em diversas artes, como música, filmes, animação, séries, pegadinhas etc. Trouxe alguns recortes da figura desse relato nas séries, tais como “Chaves”, “Grimm”, música e filmes como “Viva - a vida é uma festa” e “A maldição da Chorona”, além de alguns vídeos de pegadinhas, muitas no canal do “Programa Silvio Santos”.

Slides utilizados na aula. Fonte: A autora.

Fuente:

<https://www.youtube.com/watch?v=0m0c0j0j0j0>

La Llorona

La figura de la Llorona suele ser vista en la cultura popular.



La figura de la Llorona puede ser vista en El Chavo, episodio "Os Espiritos Zombeteiros"; en la serie Grimm, en la 2ª temporada - episodio 9; en algunas películas como "La maldición de la Llorona" y en canciones como "La Llorona" de la película "Coco (Viva - A vida é uma festa)".



Ay, de mí, Llorona, Llorona de azul celeste
Ay, de mí, Llorona, Llorona de azul celesto
Y aunque la vida me cueste, Llorona, no dejaré de quererte
No dejaré de quererte

Me subí al pino más alto, Llorona, a ver si te divisaba
Me subí al pino más alto, Llorona, a ver si te divisaba
Como el pino era tierno, Llorona, al verme llorar, lloraba
Como el pino era tierno, Llorona, al verme llorar, lloraba

La pena y la que no es pena, Llorona, todo es pena para mí
La pena y la que no es pena, Llorona, todo es pena para mí
Ayer lloraba por verte, Llorona, hoy lloro porque te vi
Ayer lloraba por verte, Llorona, hoy lloro porque te vi



Outrossim, foram apresentadas variantes que o próprio território brasileiro possui desse relato. Lendas urbanas que foram inspiradas e/ou são parecidas com o relato nascido em terra mexicana como "A mulher de branco", "A loira do banheiro", "A loira do Bonfim" etc., que relatam essa mulher fantasmagórica vagando e chorando pela noite.

Clase 7: Na aula de número sete, conversei com a turma sobre a estrutura e as características do gênero conto, uma vez que a narrativa da *Llorona* pode ser identificada como tal. Depois, apresentei algumas características do conto de terror e pedi para eles identificarem-nas no relato da *Llorona*, tais como sensação, cenários, trama e a base histórica. Como uma das finalidades era ouvir a voz dos estudantes, propus que eles fizessem uma narrativa, em português, da sua própria versão deste relato. A proposta era que os estudantes (d)escrevessem o reencontro da *Llorona* com seus filhos, mudando o aspecto terrorífico e vilanesco que essa figura apresenta em muitos relatos. Ao término, os relatos foram compilados e transformados em livro em formato pdf, através do site "Storyjumper", que foi compartilhado entre os

alunos e entre a comunidade escolar, sendo incentivado a ser compartilhado com a comunidade externa também.

A **Clase 8** foi reservada para possíveis imprevistos que poderiam ocorrer. Deixo, a seguir, um dos relatos das produções finais dos estudantes que se disponibilizaram a realizar a tarefa. Pensando na privacidade de suas identidades, usei os nomes de cidades dos países hispano-falantes. A seguir, o texto do(a) estudante denominado *Ciudad de México*:

Triste fim para Chorona

30 de novembro de 1993

para Jhenson Noel

Olá Noel, Nas minhas pesquisas na cidade de Abutre do Norte, no Rio Grande do Sul, encontrei histórias entre os moradores locais sobre alguns mitos e lendas passadas de geração a geração por aqui. Dentre elas, o que parece fazer mais sentido, "até porque envolve elementos da cidade" é o da Chorona, uma história triste mas com um final inesperado. Espero que goste e coloque em seu livro. Segue a história:

Carmilla, uma mulher de 28 anos, tinha dois filhos gêmeos. Seu marido era um lenhador renomado. Quando as crianças completaram oito anos, em um dia de chuva, seu marido, que apesar de ser um lenhador, também caçava e tinha saído para caçar. Um "colega" do trabalho, que estava mais para rival, aproveitou o momento para se livrar dele, acertando-o na cabeça enquanto esperava sua presa. Ele o amarrou a um tronco e deu-lhe um tiro na cabeça, logo após, atirando-o no rio.

Dirigindo-se para a casa da família, que jantava tranquilamente, abriu a porta com um chute e, por meio da violência, trançou as crianças no porão e abusou da mãe. No meio do ato repugnante, algo quebra e abre a janela do quarto do 2º andar, e faz o homem repulso, sair voando por ela com uma força que pareceu sobrenatural. Logo após, a mulher sem nem querer sabe o que aconteceu, trança todas as portas e janelas possíveis da casa e vai ao resgate dos seus filhos. Porém, ao abrir a porta viu que elas estavam caídas e, ao analisar mais de perto, constatou que elas foram mortas por sufocamento. A mulher em desespero tenta fazê-las respirar, mas, infelizmente, não foi possível. Ela ficou por ali, esperando seu marido chegar abraçada com os dois corpos, chorando muito. Surpreendentemente, o seu marido voltou para casa e, ao encontrá-la com as crianças mortas, orou a Deus, que por um grande milagre, fez com que as crianças retornassem a vida. Assim, elas voltaram a viver normalmente na pequena casa de campo na floresta.

Porém, pelos relatos da lenda, um corpo sem cabeça foi encontrado no rio e, também, o de uma mulher e duas crianças no porão de uma pequena casa de campo no meio da floresta, além de um corpo pendurado em uma árvore em frente a casa, empalado por um galho. Ninguém sabe ao certo como essa história surgiu, mas sabem que a casa existe e quem chega perto volta falando sobre sons de dentro da casa como gritos e choros desesperados, além de alguns que dizem ter visto crianças nas janelas observando quem passava por lá.

Su é que não vou ver se é real ou não,

Quero me manter vivo e lúcido, se é que me entende rsrs

Boa Sorte e bom trabalho

Carlos Rubens Moreira

Fonte: texto confeccionado pelo estudante *Ciudad de México*.

Ciudad de México apresentou um texto bem criativo estruturado em forma de carta, datada e assinada (dados fictícios). Um relato que produz uma linha tênue entre ficção e realidade. A protagonista também ganha um nome, Camila, e a história conta muitos detalhes. Camila não é uma mãe assassina, mas uma vítima. Vítima de um “colega” de seu marido, que o invejava. O texto expõe vários crimes, incluído o de violência sexual contra a mulher. No meio do relato aparentemente real, ocorre algo sobrenatural, que é trazido no final pelo narrador para evocar no leitor a dúvida da realidade. *Ciudad de México* apresentou uma narrativa mais madura e desenvolvida e, mesmo não participando muito ao longo

das aulas e do início da sequência didática, me confessou o prazer que teve ao realizar esse tipo de atividade por trazer à tona seu lado narrador.

Considerações finais

Considerarei a proposta, desde o caminho teórico até o didático, bastante positiva, tanto pelo aspecto pessoal como pelos alunos. Foi possível repensar minha prática como educadora por meio de uma ação mais ativa e intervencionista, além de me reorganizar em relação ao uso das TICs no processo de ensino-aprendizagem de maneira crítica no contexto remoto. E, principalmente, os estudantes foram colocados no centro do planejamento e das propostas pedagógicas, tendo seu contexto valorizado e suas vozes ouvidas.

Os diálogos, debates e a troca de experiências foram riquíssimos para pensar a ação da leitura literária. Os estudantes participaram de forma crítica, refletindo sobre essa figura em diálogo com a cultura e a história, além de se colocarem como criadores e narradores de uma nova versão para essa narrativa. Muitos deles foram os principais agentes de mudança na história, intervindo e ajudando a personagem na narrativa através de denúncia ou mesmo por meio de campanha nas redes sociais para encontrar os filhos perdidos.

A produção também foi entendida como uma reflexão acerca da figura da mulher no discurso histórico e a necessidade de uma intervenção nesse discurso. A proposta se configurou como uma oportunidade para conhecer mais os estudantes - o que o pouco tempo da disciplina dificulta -, uma vez que muitos se envolveram de forma prazerosa, principalmente na atividade de reescrita, pois estavam acostumados a se envolverem em escrita de *fanfictions* e jogos online.

Isto posto, o período remoto, ainda que com dificuldades e limitações, foi considerado produtivo por permitir o uso de recursos de mídia e internet que, geralmente e infelizmente, não estão disponíveis na sala de aula presencial da maioria das escolas da rede

pública, ainda que, como constatado, seja necessário percorrer um longo caminho para levar o acesso ao alcance de todos.

Referências

ALCÂNTARA, Wiara. Escola e cultura escolar durante e pós-pandemia: caminhos para reflexão. **Prometeica** - Revista de Filosofia y Ciencias, [S. l.], n. 24, p. 169–181, 2022. DOI: 10.34024/prometeica.2022.24.12952.

BONNICI, Thomas. Problemas de representação, consolidação, avanços, ambiguidades e resistências nos estudos pós-coloniais e nas literaturas pós-coloniais. In: _____ (Org.). **Resistência e intervenção nas literaturas pós-coloniais**. Maringá: Eduem, 2009.

COSSON, Rildo [2006]. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

COSTA-ALBUQUERQUE, Heloísa; MAYRINK, Mônica Ferreira; OLIVEIRA, Rosângela Dantas de. Repensando a relação entre metodologia, tecnologia e formação docente no ensino de línguas. **Revista Intercâmbio**, v. XLV: 187-212, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/50454>. Acesso em 27/07/2023.

GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, Cristina. **Doña Marina (la Malinche) y la formación de la identidad mexicana**. Madrid: Ediciones Encuentros, 2002.

HALL, Stuart [1992]. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

MORAN, José Manuel. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. In: **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.4, n.12.p.13-21, maio/ago.2004.

PEREIRA, Walquíria Rodrigues. **Relendo o relato da Llorona: uma proposta de leitura literária nas aulas de Espanhol como L.E.** 2022. 81 f. Monografia (Especialização em Língua Espanhola Instrumental para Leitura) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

PEREIRA, Walquíria. Rodrigues. **Entre la Madre Chingada y la Mexica violada**: uma reflexão decolonial, antipatriarcal e iconográfica de Malintzin. 2021. 112 f. Dissertação (Mestrado em Letras Neolatinas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

O ENSINO DE ESPANHOL EM CONTEXTO BINACIONAL: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NO IFSUL – *CAMPUS* SANTANA DO LIVRAMENTO

Amanda Lilian Aguiar de Barros Mesquita
Circi Nayar Oliveira Lourenço
Vivian Cross Turnes

Um olhar sobre o contexto do IFSul - *Campus* Santana Livramento

O IFSul - *Campus* Santana do Livramento está localizado em uma região de fronteira entre o Brasil e o Uruguai, onde as cidades de Santana do Livramento (Brasil) e Rivera (Uruguai) se encontram. O Instituto Federal foi fundado em 2010 e, atualmente, oferece três cursos técnicos, um subsequente e um superior, todos binacionais. A característica peculiar do oferecimento de cursos a estudantes de dois países fez com que a escolha da localização física do prédio tivesse de ser estrategicamente pensada para atendê-los. Ele está, portanto:

(...) lotado a apenas três quadras do Parque Internacional – área turística dividida por Brasil e Uruguai – que constitui um marco de limites do território dos dois países. Este espaço é símbolo de irmandade, ostentando, lado a lado, uma flâmula verde e amarela e outra, azul e branca. As relações políticas, econômicas e culturais entre as duas localidades são intensas e constantes de modo a emprestar ao lugar o título de “Fronteira da Paz”. Dessa forma, a ideia de fronteira aqui vai muito além da abordagem conceitual geográfica ou política, ampliando-a para a das fronteiras culturais, que “remetem à vivência, às socialidades, às formas de pensar intercambiáveis, aos *ethos*, valores, significados contidos nas coisas, palavras, gestos, ritos, comportamentos e ideias (PPC DE INFORMÁTICA PARA INTERNET, 2014, p. 05, 06).

Na imagem que segue, é possível visualizar a localização do Instituto Federal, que está a algumas quadras do Parque Internacional e próximo à linha imaginária de fronteira:

Figura 1: Imagem do *Google Maps* indicando a localização geográfica do IFSul - *Campus Santana do Livramento*.



Fonte: Acervo pessoal das autoras.

Tendo em vista a especificidade do ensino oferecido na região de fronteira, com previsão de turmas formadas por vagas destinadas a 50% dos alunos brasileiros e 50% dos alunos uruguaios, a primeira disciplina em que a língua espanhola foi oferecida chamava-se Comunicação e Expressão em Espanhol e Português (CEEP) e fazia parte do currículo de um curso oferecido na modalidade subsequente. Na sala de aula binacional, previa-se o encontro de duas línguas: o português e o espanhol, além do acolhimento ao *portuñol*. Neste relato, consideraremos *portuñol* o portunhol uruaio, nomeado por Sturza (2010) como *fronterizo* ou *portugués del Uruguay*. Mota (2010) aponta que a designação *portuñol* é utilizada pelos falantes da fronteira para se referir à prática linguística decorrente da mistura de espanhol e português.

A disciplina de CEEP era compartilhada por duas docentes, sendo uma da cadeira de Português e uma da cadeira de Espanhol. O

currículo perpassava tópicos textuais e de gramática. Com o passar dos anos, cursos técnicos integrados passaram a ser oferecidos pela Instituição. A partir de 2013, a disciplina Língua Portuguesa, Espanhola e Literaturas (LPEL) começou a fazer parte da grade curricular dos cursos de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), marcando então uma nova forma de se ensinar línguas na fronteira. A disciplina LPEL tem como característica a exclusividade, já que só existe neste *campus* da rede federal de ensino.

O componente curricular LPEL está presente nos quatro anos do Ensino Técnico Integrado, abarcando em sua ementa tópicos relativos à leitura, à produção de textos, à gramática e à literatura. Em todos os anos, a carga horária das aulas corresponde a três períodos semanais de 45 minutos. Nos Planos de Ensino de todas as disciplinas da Instituição há um campo específico destinado à elaboração de uma estratégia binacional a ser aplicada em sala de aula.

Diante do exposto, ressaltamos que o ensino de espanhol no IFSul de Santana do Livramento não o coloca como língua estrangeira ou adicional, visto que nas nossas salas de aula o espanhol é considerado língua materna. Neste relato, a atual equipe de professoras de língua espanhola, composta por Vivian Turnes, Circi Lourenço e Amanda Mesquita, registra experiências em diferentes anos do ensino médio-técnico, tratando de mostrar como o espanhol aparece em suas práticas, segundo as estratégias binacionais previstas em seus planos de ensino. Optamos pelo compartilhamento de experiências que envolvem cada uma das três docentes da instituição, levando em consideração a pedagogia do pós-método.

A questão dos percursos teórico-metodológicos em equipe

Nós, docentes, quando em contato com programas de conteúdo e documentos norteadores, podemos lançar mão de uma variedade de teorias como aporte teórico, assim como de metodologias, para mediar esses saberes em sala de aula. Além disso, contamos com autonomia e independência no desenvolver

de nossas atividades acadêmicas, o que nos permite viver um constante processo do criar. Neste relato de experiência, vamos trazer as vozes de três docentes de uma mesma instituição, o IFSul – *Campus Santana do Livramento*, que compõem a equipe responsável pela disciplina de LPEL (Língua Portuguesa, Espanhola e Literaturas) no ensino médio-técnico da Instituição.

Optamos por adotar como aporte teórico comum a pedagogia do pós-método pois, nos relatos de experiência, é possível virem à tona outras teorias que podem perpassar o trabalho de uma das docentes, mas que não contemplem o das outras. Tendo em vista a complexidade da construção deste relato em conjunto, preferimos dar voz à diversidade de possibilidades, respeitando individualidades e a liberdade de cátedra, sem deixar de fora a ideia de “possíveis caminhos a serem seguidos em um contexto binacional”, caminhos estes que sempre podem vir a ser transformados. Consideramos, portanto, que um único relato conjunto não daria conta de compartilhar um recorte satisfatório das novas vivências com os pares.

Leffa (1988), em uma contextualização sobre abordagens e métodos de ensino de língua, já fazia reflexões sobre um “ecleticismo inteligente”, referente a relações que podemos estabelecer entre os nossos conhecimentos, embasamentos teórico-práticos a que temos acesso e o contexto em que nos inserimos. Normalmente, o tema do ensino de língua materna não passa tanto por esse tipo de questão, da qual não podemos fugir quando se trata do ensino de outras línguas. Entendemos que esse “ecleticismo inteligente” pode ser relacionado às teorias que ganharam corpo na década de 1990, como o pós-método, termo cunhado por Kumaravadivelu.

Segundo Leffa (2016, p. 40), “há três aspectos que caracterizam, de modo especial, o pós-método: (1) a busca da autonomia do professor, (2) a aprendizagem baseada em projetos e tarefas e (3) a proposta de uma pedagogia crítica”. Tais aspectos podem ser compreendidos como um não se amarrar totalmente a uma teoria ou método que limite a criação e a reflexão do próprio

professor em sala de aula, diante da percepção de seu contexto; a um ensino que dê ao estudante a oportunidade de ser protagonista de suas produções; e, por último, é uma compreensão da língua, por seus falantes, como elemento de transformação na sociedade.

Nos relatos que seguem, a professora Vivian Turnes vai abordar a importância da valorização da variante rio-platense em sala de aula, já que se trata da variante falada por ela e pelos estudantes uruguaios. A professora Circi Lourenço vai expor a valorização do componente cultural nas aulas com a proposta da criação de feira hispano-americana organizada pelos discentes e, por fim, a professora Amanda Mesquita explanará uma proposta de produção textual envolvendo gêneros discursivos cinematográficos que permite que os textos produzidos pelos estudantes possam circular para além dos muros do IFSul.

Três experiências

A ênfase à variante rio-platense – Por Vivian Turnes

Minha história como docente do IFSul começa no fim de 2011, trabalhando com alunos que já tinham terminado o ensino médio, matriculados nos cursos subsequentes, em salas de aula em que as turmas estavam formadas por alunos brasileiros e uruguaios, em cursos binacionais.

Com a passar dos anos, nosso IFSul - *Campus* Santana do Livramento - foi se expandindo, ganhando força na comunidade e, com a aquisição de um prédio próprio, ganhou muita visibilidade. Desta forma, com uma grande procura da comunidade fronteiriça, foram criados os cursos Integrados, ou seja, ensino médio com a formação técnica, concomitantemente. O número de alunos cresceu e trouxe a chegada de muitos adolescentes, brasileiros e uruguaios, e nossas salas de aula passaram a ficar cada vez mais misturadas. Esse contexto tão peculiar me fez repensar sobre como deveria ser o ensino de línguas na região de fronteira. Um dos fatores, muito importante, a destacar, era que o espanhol já não poderia ser

tratado e trabalhado como uma língua estrangeira, pois, neste contexto peculiar, o espanhol é a língua materna de grande parte de nossos educandos.

Essas percepções e reflexões, do cotidiano de um docente do contexto fronteiriço, mostram a necessidade de se ter um plano de aula bem específico e diferenciado para contemplar o ensino de línguas nas salas de aulas binacionais. Sobretudo, pensar bem sobre que conteúdos deveríamos trabalhar no plano de ensino, o que ensinar e, sem dúvida, dar amplitude às variedades linguísticas que permeiam o ensino de línguas, na fronteira entre o Brasil e o Uruguai. Assim, percebi que o planejamento de ensino de línguas dos cursos binacionais deveria apostar em uma metodologia que pudesse, além de tudo, valorizar não só a cultura local, como também a identidade dos alunos fronteiriços.

Na região fronteiriça entre Brasil e Uruguai, encontramos expressões linguísticas únicas, incluindo o *portuñol*, um idioma híbrido amplamente falado na fronteira Rivera-Livramento, que também permeia nossas salas de aula. Diante disso, foi essencial incorporar as experiências e realidades desses estudantes em nossos planos de curso, enfocando suas características individuais e habilidades. Assim, a peculiaridade do linguajar fronteiriço foi integrada ao nosso planejamento, tornando-o mais relevante e enriquecedor para cada aprendiz. Tais ajustes visaram aumentar o envolvimento dos alunos e otimizar seu processo de aprendizado linguístico, refletindo suas vivências pessoais em sala de aula. Portanto, implementamos aulas que valorizavam o diversificado vocabulário fronteiriço e a variante do espanhol rio-platense. Observou-se que os materiais didáticos fornecidos pelo governo não representavam adequadamente nossa realidade local, falhando em capturar a essência da linguagem e identidade de nossos alunos.

Assim, tivemos que elaborar nossos próprios materiais didáticos, contemplando o cenário binacional e a variedade linguística aqui utilizada, a variante rio-platense, dando valor para a utilização da variedade linguística local, nos espaços escolares fronteiriços. Espíndola, autor do Dicionário do *Lunfardo*, aponta:

Algún día, también, en nuestros establecimientos educacionales será primerísima materia el estudio de nuestra propia y verdadera lengua, al que se anexará el del español, como idioma histórico que contribuyó a su formación. En tanto será en vano que en las aulas instruyan a nuestros chicos a decir “tú eres” o “ve tu, niño” o “calla tonto”, porque cuando salgan de la escuela, ya en la calle, dirán “vos sos”, “andá vos, pibe”, o “cayate, gil (ATHOS ESPINDOLA, 2004, p. 8).

Posto isso, fica evidente a importância da escolha de um material didático adequado e que contemple as variedades linguísticas locais e não apenas a variante peninsular dos livros didáticos, pois somente o ensino desta última variante, como nos exemplares ofertados, revela-se incoerente com o contexto de nossas salas de aula binacionais. Pensando nisso e buscando aulas mais próximas da realidade de cada aluno, incentivando-os a resgatar sua identidade fronteiriça e serem os protagonistas de suas aprendizagens, foram propostas algumas tarefas, na disciplina de LPEL (Língua Portuguesa, Espanhola e Literaturas).

As tarefas designadas consistiram na realização de pesquisas e na criação de vídeos, nos quais os alunos deveriam identificar palavras em espanhol utilizadas em seu dia a dia na variante rio-platense, traduzindo-as para outras variantes do espanhol. Esses exercícios e os vídeos revelaram particularidades. Os estudantes aprenderam e debateram uma ampla gama de palavras e expressões, explorando aquelas aplicáveis ao contexto fronteiriço e aquelas que se distanciavam significativamente em outras regiões.

A Feira Hispano-americana - Por Circi Lourenço

Sou professora no IFSul (Instituto Federal Sul-rio-Grandense) Santana do Livramento há 11 anos, possuo formação em Letras: Português, Espanhol e Literaturas e trabalho com a disciplina de CEEP (Comunicação e Expressão em Espanhol e Português) no curso Técnico Subsequente em Sistemas de Energia Renovável. Também trabalho com a disciplina de LPEL (Língua Portuguesa,

Espanhola e Literaturas) nos quartos anos dos cursos técnicos integrados de Informática para Internet, Eletroeletrônica e Sistemas de Energia Renovável.

Conforme dito inicialmente, o IFSul de Santana do Livramento é binacional e atua juntamente com as instituições uruguaias UTU (*Universidad del Trabajo del Uruguay*) e UTEC (*Universidad Tecnológica del Uruguay*). O viés da binacionalidade se dá pela oferta de vagas para estudantes brasileiros e uruguaios em todos os cursos da instituição brasileira e em alguns cursos específicos das instituições uruguaias. As turmas então formadas assim, contendo alunos de ambas as nacionalidades, tornam-se um tanto peculiares, já que, num mesmo espaço de aula, circulam dois idiomas que necessitam ser contemplados com uma metodologia diferenciada de cada professor que ali atua.

Nessa perspectiva, tento pensar minhas aulas de uma maneira que contemple a cultura de ambos os países envolvidos, porém, penso que os alunos uruguaios necessitam de um olhar diferenciado, já que estudam em uma instituição de outro país, no caso o Brasil, e que, na maioria das vezes, seu idioma e sua cultura são menos evidenciados em sala de aula e no cotidiano da vida escolar. Foi por essa razão e com o objetivo de que a comunidade da nossa instituição conhecesse e se apropriasse mais da cultura dos países de língua espanhola, que propus uma atividade para os meus alunos do integrado, que se chamou Feira Hispano-americana.

A referida feira consistiu em uma mostra de trabalhos que envolviam os vinte e um países que têm a língua espanhola como oficial. Para a realização desse trabalho, os alunos foram divididos em grupos e cada equipe se responsabilizou pela apresentação de um dos países. Nessa atividade, os estudantes tinham que pesquisar sobre a música, a gastronomia, o esporte, as personalidades, as danças, as roupas típicas, os aspectos políticos e geográficos de cada nação. Também propus aos alunos que organizassem a exposição dos trabalhos de forma criativa, não apenas através de slides.

A Feira Hispano-americana foi realizada no dia nove de novembro de 2022, no ginásio do IFSul Santana do Livramento, nos turnos da manhã e da tarde, abrindo para visitação das 9h   11h30min e das 14h   17h30min. O número de alunos que organizou o trabalho foi em torno de 58, sendo aproximadamente três alunos por equipe. As visitas foram realizadas pelas demais turmas que não participaram da organiza o e que foram conduzidas até o local da mostra pelos seus respectivos professores.

Figuras 2 e 3: Fotografia do ginásio no dia da Feira Hispano-americana e imagem do convite de divulga o da atividade.



Fonte: Acervo pessoal das autoras.

O resultado da atividade foi extremamente positivo, pois todos que participaram elogiaram o evento, bem como o desempenho dos alunos, que demonstraram domínio na apresenta o oral sobre a cultura dos diferentes países. Não faltaram nos trabalhos novidades, tais como degusta o de comidas típicas e curiosidades sobre as diferentes regiões apresentadas. Foi um momento especial, dedicado às culturas hispano-americanas, e que potencializou a voca o binacional   qual se dedica o nosso *campus*.

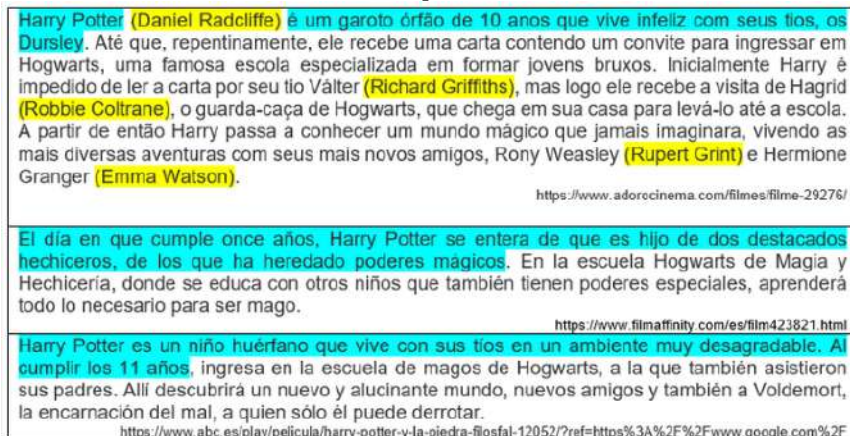
Uma proposta de produção textual: o trabalho com gêneros discursivos cinematográficos – Por Amanda Mesquita

Nos anos de 2022 e 2023, assumi a disciplina de LPEL nas três turmas de terceiro ano do ensino médio-técnico integrado do IFSul – *Campus* Santana do Livramento. A ementa da disciplina previa, para o primeiro trimestre, a leitura e produção de textos, assim como o trabalho com os conceitos de tipos textuais, gêneros discursivos e funções da linguagem. Para o desenvolvimento do conteúdo proposto, fiz o recorte de uma área da atividade humana: o Cinema. A motivação da escolha se deveu ao fato de um evento anual que ocorre na cidade engajar jovens secundaristas na produção de curtas-metragens e na sua exibição, em uma mostra competitiva. O CINECAMP, projeto mediado pela arte-educadora Dionéia de Macedo, tem a sua 9ª edição prevista para o ano de 2023.

Como o espanhol compartilha, junto ao português, o *status* de língua materna no Instituto, ele esteve presente tanto em materiais mais teóricos preparados com base no conteúdo e apresentados em ambas as línguas, quanto na seleção de textos de gêneros discursivos cinematográficos que seriam trabalhados em sala de aula. O Plano de Ensino que desenvolvi estabelecia o trabalho com seis gêneros em sala de aula: a premissa, a *logline*, a sinopse, o *trailer*, o roteiro e o cartaz cinematográfico. Além disso, os minutos finais da aula sempre estariam destinados à análise de um curta-metragem, gênero que os estudantes viriam a produzir, sem pontuar nota no trimestre, caso desejassem se inscrever no CINECAMP.

Um dos usos do espanhol no material-base pode ser observado no seguinte quadro com sinopses, que os estudantes deveriam analisar para responder perguntas que são apresentadas em português e em espanhol:

Figura 4: Print de quadro utilizado em sala de aula com sinopses em português e em espanhol.



Fonte: Acervo pessoal das autoras.

O quadro apresenta três sinopses do mesmo filme: “Harry Potter e a pedra filosofal” (CHRIS COLUMBUS, 2001), uma em português e duas em espanhol, retiradas de *sites* distintos. Após a abertura da aula com sinopses-memes encontradas em *sites* de humor, os alunos são convidados a analisar as sinopses apresentadas no quadro, tendo de considerar os textos em português e em espanhol para responder às perguntas formuladas, também em ambas as línguas, que são referentes aos tempos verbais que predominam nos exemplos dados e às informações que se repetem.

Outro recorte que pode ser feito em que se faz presente o uso do espanhol na análise de textos de gêneros discursivos cinematográficos é o trabalho com outros textos que circulam na área do Cinema, tais quais o cartaz, o *trailer* e roteiros disponibilizados em *sites* de internet. Há uma prática em sala de aula em que é proposta a leitura e análise de roteiros, assim como uma comparação roteiro – filme. Um dos roteiros selecionados é o do filme *El laberinto del Fauno* (GUILLERMO DEL TORO, 2006), que está disponibilizado na internet. Além de questões estruturais referentes ao gênero estudado, os estudantes podem propor

análises de características não recomendadas na escrita de um roteiro literário, como a subjetividade, que na obra acabam por se fazer presentes.

Além de figurar nos textos propostos em sala de aula e na redação das questões propostas aos alunos, que normalmente redijo nas duas línguas, o espanhol é uma opção de língua na qual os estudantes podem desenvolver as avaliações. Ressalto, sempre, que os trabalhos e avaliações são desenvolvidos na língua de escolha do estudante, o que normalmente não ocorre de forma previsível e engessada. Ainda que haja estudantes que dominem as línguas espanhola e portuguesa como maternas, os níveis linguísticos dos estudantes em ambas as línguas sofrem variações e há, inclusive, aqueles que desconhecem uma delas. A escolha que eles fazem da língua em que vão desenvolver os trabalhos, que é oferecida aos estudantes em todas as disciplinas, às vezes é conduzida pela familiaridade, outras por uma vontade de se desafiar.

O seguinte fragmento foi retirado de um roteiro apresentado por uma estudante uruguaia, que escreveu a premissa e *logline* para um curta sobre a adolescência que ela não chegou a gravar: *Entre el caos y la tranquilidad* (ESTUDANTE DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO DE INFORMÁTICA PARA INTERNET, 2022):

Los medios de comunicación nos venden la adolescencia como la mejor etapa de nuestras vidas, una edad que podemos hacer todo, experimentar todo lo que nos llame la atención porque para ser serios y responsables ya habrá tiempo; pero hace tiempo me cuestiono sobre ¿qué es ser adolescente?, ¿qué me hace ser adolescente? o incluso ¿qué sentimos los adolescentes? Acaso todos sentimos lo mismo o depende de la realidad que vivimos, de los padres que nos criaron, de nuestros intereses, etc.

Em suma, durante o primeiro trimestre nos terceiros anos, os alunos são introduzidos à disciplina de LPEL, na qual interagem com materiais que apresentam instruções e textos tanto em português quanto em espanhol, tendo também a chance de realizar suas atividades na língua que preferirem. A transição fluida entre as línguas, de maneira o mais natural possível, constitui o cerne da

disciplina nesse período. Já no segundo trimestre, com a introdução de tópicos gramaticais, adotamos uma metodologia comparativa em relação ao conteúdo abordado.

Conclusões

Os relatos que compartilhamos proporcionam um olhar sobre o contexto do IFSul - *Campus* Santana do Livramento, evidenciando a complexidade e a riqueza que envolvem o ensino de línguas em uma região binacional. No nosso percurso, destacamos a importância de valorizar a variante linguística local, refletindo sobre como a identidade fronteiriça é moldada pelas línguas maternas. Através da construção da Feira Hispano-americana, promovemos o engajamento e a compreensão mútua entre nossos estudantes brasileiros e uruguaios, celebrando a diversidade cultural de forma tangível. Além disso, adotamos uma abordagem interdisciplinar, usando o Cinema como um fio condutor que entrelaça as línguas portuguesa e espanhola, permitindo que nossos alunos explorem gêneros discursivos cinematográficos de maneira criativa.

Nossos relatos, contextualizados no tempo-espaço específico do IFSul - *Campus* Santana do Livramento, não só atestam a complexidade e a singularidade do ensino na fronteira, mas também ilustram as múltiplas formas pelas quais concebemos e implementamos abordagens pedagógicas. Ao adotarmos uma pedagogia do pós-método, demonstramos a capacidade de adaptar-nos às necessidades e características de nossos alunos, respeitando suas identidades linguísticas e culturais.

As experiências que compartilhamos mostram que, em um cenário binacional, o ensino de línguas torna-se uma oportunidade para promover a compreensão intercultural e fortalecer os laços entre as nações vizinhas. Nossos relatos são mais do que narrativas individuais; eles refletem uma visão coletiva, uma visão que valoriza a diversidade linguística e cultural como um ativo a ser celebrado e integrado ao processo educacional. Ao final, emerge a

convicção de que, ao explorarmos as possibilidades pedagógicas em contextos únicos como esse, nós, como educadoras, participamos da criação de pontes para o entendimento, o diálogo e a colaboração transfronteiriça.

Referências

ESPÍNDOLA, A. **Diccionario del Lunfardo**. 1ª ed. Buenos Aires. Planeta, 2002.

LEFFA, V. J. **Língua estrangeira: ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2016.

_____. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

MOTA, S. **Língua, sujeitos e sentidos: o jornal nas relações fronteiriças no final do século XIX, início do século XX**. Santa Maria: UFSM, 2010. Disponível em: < <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/9815> >. Acesso em: 25 ago. 2023.

PROJETO DO CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA PARA INTERNET – forma integrada. Disponível em: <http://portal2.ifsul.edu.br/proen/adm/documento_projeto/SL_SL.TII_I_03_PPC_SL_TII_I_CC.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2017.

STURZA, E. R. Espaço de enunciação fronteiriço e processos identitários. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 3, p. 83-96, set./dez. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/ckXMSmW8VxcgwwtJx9xvMsd/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2023.

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM COLÉGIO PÚBLICO: EXPECTATIVAS E EXPERIÊNCIAS

Talita Barreto
Cristina Grilo Martorelli
Alexsandro Coutinho dos Santos
João Marcos da Costa Silva
Manuely Pereira da Silva
Natália de Oliveira Lage

Introdução

O objetivo deste trabalho é refletir acerca da atuação de bolsistas de iniciação à docência em sala de aula, pela disciplina eletiva Língua Espanhola, em um colégio da rede pública estadual do Rio de Janeiro. Apresentamos, para isso, as experiências obtidas a partir da sequência didática sobre racismo desenvolvida com alunos de primeiro e segundo anos do Ensino Médio do Curso Normal. As atividades fizeram parte das ações escolares de engajamento na campanha denominada “21 Dias de Ativismo contra o Racismo”, ao discutir a questão social por meio do uso do espanhol em textos e perguntas motivadoras para discussão da temática.

A atuação dos bolsistas no colégio se dá por conta da parceria entre universidade e escola básica promovida pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/ CAPES). Os bolsistas são graduandos de Letras Português/Espanhol da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) que buscam, por meio do projeto, aprimorar a sua formação profissional ao estabelecer relações entre os conteúdos acadêmicos e a realidade do cotidiano escolar e da disciplina Espanhol na escola.

O PIBID Espanhol UERJ atua no colégio dentro de sala, durante as aulas da disciplina Língua Espanhola, com a supervisão da docente regente das turmas. A disciplina apresenta como

dinâmica um tempo semanal de cinquenta minutos, é optativa e consta como uma das disciplinas eletivas do currículo do Novo Ensino Médio. Nela, não há notas e sua aprovação está condicionada à presença nas aulas, devendo o aluno que cursá-la cumprir a carga horária mínima de setenta e cinco por cento do total de aulas dadas ao longo do ano letivo. É importante mencionar que o colégio em que o projeto se desenvolve é de ensino integral e de formação de professores e, com isso, os alunos estudam pela manhã e pela tarde e têm que cumprir um estágio obrigatório para a conclusão do curso. Tais pontos podem dificultar sua dedicação a uma disciplina a princípio pouco considerada, já que não reprova por nota.

Visto o cenário em que atua o projeto PIBID e que motivou este trabalho, podemos discutir as teorias em que nos baseamos para dar suporte à realização das atividades em sala de aula.

Suporte teórico e metodologia

A temática que permeia o trabalho desenvolvido é o racismo e compreendemos como essencial a pesquisa e debate sobre tal questão a partir de perspectiva teórica bem fundada. Por isso, como primeiro suporte teórico à nossa prática, estudamos e tomamos como base o conceito de racismo estrutural de Silvio de Almeida (2019).

Almeida (2019) expõe três concepções de racismo, classificadas em individualista, institucional e estrutural. A primeira é a relação entre racismo e subjetividade; a segunda, entre racismo e Estado; e a terceira, entre racismo e economia. O autor analisa a ligação intrínseca entre as três e, pela amplitude do que representa a economia na esfera da organização social, aponta o racismo como estrutural em nossa sociedade.

Racismo estrutural é o preconceito racial que está presente na própria estrutura social, isto é, em cada elemento do arranjo social, em cada âmbito em que se organiza uma sociedade. Para Almeida (2019, p. 33),

[...] o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção.

O racismo é tido como regra em uma sociedade que se ergueu e funciona a partir de um arranjo social que favorece um grupo por sua raça (biológica, étnica e culturalmente falando) em detrimento de outras; que diminui grupos por sua cor de pele, por suas origens e por suas crenças, submetendo-os ao grupo que detém o poderio. Entretanto,

[...] pensar o racismo como parte da estrutura não retira a responsabilidade individual sobre a prática de condutas racistas e não é um alibi para racistas. Pelo contrário: entender que o racismo é estrutural, e não um ato isolado de um indivíduo ou de um grupo, nos torna ainda mais responsáveis pelo combate ao racismo e aos racistas (ALMEIDA, 2019, p.34).

Somos todos responsáveis pelo combate ao racismo e aos racistas e, como educadores, ter essa consciência é fundamental para informar aos alunos e formá-los como cidadãos, podendo romper com preconceitos e com o racismo subjetivo. Em sala de aula, representamos uma parte de uma instituição, na qual se formam cidadãos e dentro da qual devemos lutar contra o racismo institucional, gerando informação e conhecimento a fim de exterminar preconceitos raciais e reforçar que discriminação racial é crime. Com isso, contribuímos com reflexões para pôr em prática o que Almeida (2019, p. 32) alega:

Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como “normais” em toda a sociedade. É o que geralmente acontece nos governos, empresas e escolas em que não há espaços ou mecanismos institucionais para tratar de conflitos raciais e sexuais.

Saindo do âmbito da temática das atividades para a sua estrutura, uma teoria presente em nossas práticas é a noção de gêneros textuais de Luiz Antônio Marcuschi (2002; 2008). Segundo o autor,

Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa (MARCUSCHI, 2002, p. 19).

O gênero textual apresenta, então, uma função social, ao ordenar e estabilizar os textos em certos “modelos”. Não podemos confundir os gêneros com os tipos textuais, outro modo de categorização de textos existente. A divisão feita pelo autor se define da seguinte forma:

a. Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de construção teórica definida pela *natureza linguística* de uma composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição e injunção*.

b. Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva [...]* (MARCUSCHI, 2002, p.5).

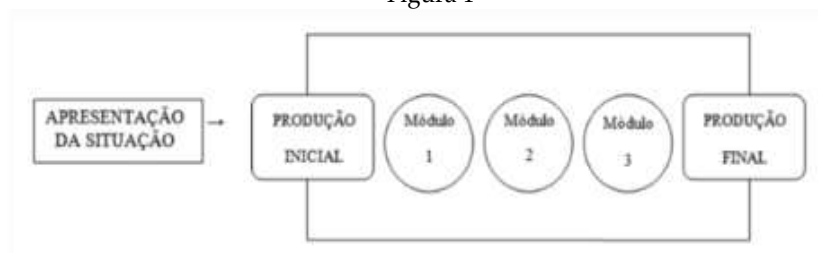
Assim, os gêneros são inúmeros, tantos quantos as atividades sociais existentes para suprir as necessidades cotidianas de comunicação dos indivíduos. Já os tipos textuais são apenas cinco, classificação dada por sua composição em termos de natureza linguística.

O uso do gênero textual em atividades auxilia o aluno a entender que, para cada tipo textual, haverá um contrato de comunicação diferente, o que nos ajuda também, enquanto

educadores, a ensinar que a língua apresenta variações de acordo com cada situação comunicativa. E, a fim de organizar o uso dos gêneros na elaboração das atividades, recorreremos à noção de sequência didática.

Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2004) descrevem a sequência didática como uma série ordenada de atividades educativas, organizadas de forma sistemática, focadas em um determinado gênero textual, seja ele oral ou escrito. Sua organização se dá da seguinte forma, como esquematizado na figura 1:

Figura 1



Fonte: Marcuschi (2008)

Na escola, essa sequência didática foi aplicada para desenvolver atividades focadas na temática do racismo. Optamos por iniciar o trabalho com o contexto de um evento histórico específico. A abordagem inicial baseou-se no conhecimento existente sobre essa data, seguindo-se por três etapas de atividades: no módulo 1, apresentamos diferentes gêneros textuais encontrados nas redes sociais para análise; no módulo 2, realizamos um quiz com questões que exigiam respostas individuais; e no módulo 3, promovemos o encerramento dos debates, culminando na tarefa final de criação de cartazes.

Prosseguiremos detalhando nossa sequência didática por meio de um relato de experiência sobre como as atividades foram implementadas.

Relato de experiência

Como já dito, as atividades foram motivadas a partir de nosso engajamento na campanha “21 Dias de Ativismo contra o Racismo”. Tal campanha aconteceu ao longo do mês de março de 2023 e teve culminância no dia 21 de março, data instituída pela Organização das Nações Unidas (ONU) como o Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial, em memória ao Massacre de Shaperville, na África do Sul.

Nosso trabalho teve início, então, a partir da menção à data de 21 de março de 1960, quando tropas do Exército abriu fogo contra uma manifestação pacífica de 20 mil negros que saíram às ruas de Shaperville em protesto contra uma lei que limitava os lugares por onde poderiam circular. Apresentamos o fato aos alunos e iniciamos as discussões sobre o tema.

Na primeira atividade, reunimos diferentes gêneros textuais, como notícia de jornal, *tweets* e campanhas publicitárias, veiculados em mídias de países hispânicos. Nossa intenção era mostrar o uso de expressões em espanhol de cunho racista, como “*mano negra*”, estampada em um dos jornais. As manchetes selecionadas foram todas sobre futebol, para analisar junto aos alunos como a mídia exterior lida com tais atitudes. Já nas campanhas publicitárias, analisamos a linguagem verbal e não verbal, ressaltando os pontos que continham conotação racista. Na figura 2, segue uma reprodução fotográfica da primeira atividade:

Figura 2



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

Na segunda atividade, nossa proposta foi um jogo com situações que demonstravam privilégios e, ao final, debatemos com os alunos sobre quais deles eles já haviam vivenciado. A conclusão de nossa sequência didática ocorreu com a terceira atividade: a criação de um cartaz antirracismo. Nessa proposta, aplicando os conhecimentos teóricos discutidos, solicitamos aos estudantes a elaboração de um cartaz, que também é considerado um gênero textual. Com isso, finalizamos nossa sequência didática, cumprindo o objetivo inicial de explorar o uso de diferentes gêneros textuais, como notícias, publicidades e *tweets*, e, ao mesmo tempo, proporcionar uma aprendizagem sobre os gêneros e tipos textuais mais apropriados para cada tipo de comunicação.

Ao começar nossa jornada como educadores, estávamos incertos sobre o que encontraríamos no ambiente escolar e, ainda mais, sobre a natureza de nossa interação com os estudantes. Juntos, bolsistas, a professora supervisora e os alunos, construiríamos o processo de aprendizado de uma nova língua, baseando-nos em atividades que foram extensivamente debatidas em nossas reuniões. Portanto, ao adentrarmos a sala de aula, embora com uma certa reserva, carregávamos também um sentimento de otimismo, fruto de um planejamento consistente e cuidadoso.

O planejamento de todo o processo foi meticulosamente elaborado para garantir que os estudantes recebessem positivamente as atividades propostas em sala de aula. Adicionalmente, levamos em consideração que estávamos atuando em uma instituição formadora de futuros educadores. Conforme planejado, organizamos os alunos em grupos para cada atividade sugerida, o que nos permitiu, gradativamente, familiarizar-nos com as particularidades de cada um nas diferentes etapas e tipos de tarefa. Foi particularmente notável observar o engajamento e a motivação dos alunos nas atividades propostas.

As atividades realizadas tiveram uma excelente aceitação por parte dos alunos, com todos os presentes participando ativamente. Na primeira atividade, expusemos diversos gêneros textuais, incluindo notícias de jornal, *tweets* e propagandas, solicitando que os estudantes lessem e compartilhassem suas interpretações dos textos em espanhol. A maioria demonstrou habilidade na compreensão dos textos. Ademais, incentivamos os alunos a relatarem experiências pessoais que pudessem ser identificadas como situações de racismo, as quais eles não haviam reconhecido anteriormente sob essa ótica. Alguns alunos mostraram hesitação em se abrir sobre um assunto tão sensível. Foi necessário compartilhar nossas próprias experiências e sentimentos para encorajá-los a fazer o mesmo. Concluímos com reflexões sobre nossas experiências coletivas e palavras de apoio, motivando-os a perseverar em seus objetivos, apesar dos obstáculos.

Nossa segunda atividade culminou no chamado "*Juego del privilegio*". O jogo se tratava de dez perguntas sobre situações negativas que ilustravam o "privilégio" de quem nunca havia passado por tais adversidades na vida. Ao apresentarmos as afirmações, pedimos aos alunos que levantassem a mão para irmos contabilizando para qual desses eles já passaram. Ao fim, pedimos que os alunos comparassem com os demais a quantidade de respostas positivas e negativas que cada um compartilhou e refletimos sobre o fato de que a maioria das situações ocorrem com pessoas que vivem em periferias. Essa atividade foi muito bem aceita

pelos alunos, que também contaram suas experiências e disseram que algumas situações como "ter alguém o seguindo em uma loja" é algo muito constrangedor e que deixa a pessoa sem reação.

Para a terceira e última atividade, convidamos os estudantes a criar cartazes de conscientização contra o racismo. Pedimos que as frases fossem escritas em espanhol e acompanhadas de uma ilustração. Reconhecendo que os alunos não dominam plenamente o espanhol, oferecemos suporte na tradução das frases. Essa atividade foi planejada tanto para fomentar a criatividade quanto para promover o uso do espanhol. Revelou-se uma decisão bem-sucedida: os alunos se mostraram entusiasmados com suas criações, que foram posteriormente exibidas em um mural (figura 3) organizado no corredor da escola, servindo não apenas como exposição artística, mas também como uma forma de propagar a mensagem antirracista:

Figura 3



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

Haja vista o relato de experiência com a descrição das atividades que compõem a sequência didática trabalhada com os alunos, apresentamos a seguir uma breve discussão sobre nossa prática a partir da observação de pontos cruciais das Diretrizes da Educação.

Análise das atividades segundo documentos orientadores

No Brasil, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou, em 1996, um documento com referências de qualidade para orientar as equipes escolares na organização e realização de suas atividades pedagógicas. São os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que visam a certa padronização do ensino no país e a (re)estruturação dos currículos das escolas, sejam públicas – de adoção obrigatória – ou privadas – para uso opcional.

Os PCN são divididos por disciplinas e estão pensados para o Ensino Fundamental e o Médio. Para o trabalho no colégio, guiamo-nos pelas diretrizes que se apresentam no apartado sobre “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, mais propriamente no que concerne à “Língua Estrangeira Moderna”. E, estudando tal documento, encontramos pontos significativos para o que pretendemos realizar e alcançar em sala de aula. Segundo os PCN (BRASIL, p. 8), “o estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem (...)”.

Como já defendido ao mencionar o aporte teórico, compreendemos o estudo dos gêneros como de suma relevância, uma vez que o contato com os mais diversos textos amplia as habilidades de leitura e de construção de sentidos, permitindo ao aluno maior possibilidade de ler, interpretar o mundo e de se comunicar. Cada gênero é um contrato social pré-estabelecido, a partir do qual as mensagens se difundem e a comunicação se estabelece, tomando em conta as mais variadas situações comunicativas cotidianas existentes.

Nas atividades propostas em sala de aula, usamos gêneros do domínio jornalístico, apresentando notícias e capas de jornal, além de publicidades e publicações em redes sociais. Os textos estavam em espanhol e, a partir de sua leitura, discutimos sobre racismo e preconceito. Com isso, colocamos em prática o que os PCN sugerem, ao dizer que

(...) é fundamental que o ensino de Língua Estrangeira seja balizado pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira. Tal função está, principalmente, relacionada ao uso que se faz de Língua Estrangeira via leitura, embora se possa também considerar outras habilidades comunicativas em função da especificidade de algumas línguas estrangeiras e das condições existentes no contexto escolar (BRASIL, 2006, p. 15).

Tal como mencionado, acreditamos que o ensino de língua estrangeira deve ter uma função social. Por isso, partimos considerando o conhecimento de mundo dos alunos, dado que é a partir do conhecido que caminhamos rumo ao desconhecido e começamos a compreendê-lo. Consideramos, ainda, que o conteúdo tenha um propósito dentro da realidade dos estudantes, para que o aprendizado faça sentido e lhes desperte a motivação e a curiosidade para conhecer e estudar a língua. Foi por compreendermos a importância dessa função social que aderimos às atividades dos “21 Dias de Ativismo” e adotamos a temática do racismo.

Portanto, o ensino de línguas deve transcender a simples adição de novos conteúdos ou tópicos; ele implica uma revisão crítica de conceitos como relações sociais, racismo e preconceito, bem como o seu enfrentamento, alinhados aos propósitos educativos das instituições de ensino. O aprendizado do espanhol contribui significativamente para a formação de educadores críticos e reflexivos.

Considerações finais

A atuação do PIBID por meio das sequências didáticas, contemplando os gêneros textuais de acordo com os PCN, tem sido satisfatória até o momento. Apesar de tímida no início, a receptividade dos alunos tem aumentado gradualmente e eles têm se mostrado participativos nas atividades propostas.

A interação entre os bolsistas e o ambiente escolar é interessante, especialmente considerando que a escola é um local de formação de professores, que é o objetivo do PIBID: iniciar a

carreira docente. Assim, os bolsistas também se tornam educadores a cada encontro, assim como os alunos do curso normal durante sua formação. Isso resulta em uma identificação mútua, como pode ser observado pelas perguntas feitas pelos alunos da escola aos bolsistas sobre o curso de graduação em que estão matriculados e a universidade a que pertencem.

Ao incorporar uma diversidade de gêneros textuais em nossas aulas, isso sublinha a importância social do aprendizado de línguas estrangeiras, ao ir além do escopo tradicional de ensino que se limita primordialmente à preparação gramatical para exames e vestibulares. Nossa participação na iniciativa "21 Dias de Ativismo contra o Racismo" serve como um exemplo palpável dessa abordagem, demonstrando como a língua pode ser empregada para a análise de questões sociais.

Por fim, as expectativas para as próximas atividades são positivas, na medida em que os alunos recebem as atividades produzidas com mais entusiasmo, devido à afinidade que tende a se estabelecer entre alunos, bolsistas e docente ao longo do ano letivo. Além disso, em relação ao projeto, é importante continuar trabalhando em equipe e desenvolvendo-o, a partir de reuniões para discussão de teorias e para criações de novas atividades.

Referências

ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em 11 de setembro de 2014.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONISIO, A. P. et al. (org.) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. pp. 19-36.

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

ONU. **75º aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos:** un impulso para combatir el racismo. 2023. Disponível em: <https://www.un.org/es/observances/end-racism-day> Acesso em: 31 de maio de 2023.

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

TECNOLOGÍA Y ENSEÑANZA DE ESPAÑOL: LAS POTENCIALIDADES DEL VIDEOCAST PARA EL APRENDIZAJE

Maria Auxiliadora de Freitas Bastos Matias
Leandro Bolivar

Introducción

La (r)evolución tecnológica, que ha estado en marcha desde mediados del siglo XX, ha marcado un período de intensas transformaciones en prácticamente todos los aspectos de la sociedad. Cada año, los equipos tecnológicos protagonizan una disputa incansable en su mejora y aplicabilidad, lo que genera un impacto profundo y duradero en diversos ámbitos, y uno de los más notables es el de la Educación. Esta revolución tecnológica ha dado lugar a una transición significativa, en que la era de la información, que dominó durante décadas, ha empezado a dar paso a la era de la innovación.

Este nuevo escenario se caracteriza por estar lleno de posibilidades, conexiones y una maduración constante de la capacidad humana. Estamos presenciando cambios importantes y, por lo tanto, enfrentamos nuevos retos que requieren una adaptación constante.

La tecnología no solo ha cambiado la forma como vivimos y trabajamos, sino también está revolucionando cómo aprendemos y enseñamos. En ese contexto, la educación se encuentra en una encrucijada, donde la integración de la tecnología se ha convertido en un elemento crucial para preparar a las generaciones futuras para un mundo cada vez más innovador y digitalizado.

Referencial teórico

El desarrollo de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TICs) y las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones Digitales (TDICs) favoreció la renovación de las organizaciones de la sociedad y, en consecuencia, el proceso de escolarización (PRENSKY, 2001).

Entre los usuarios de la era digital se pueden mencionar, en particular, los jóvenes que se identifican fácilmente con estos recursos, ya que la tecnología siempre ha formado parte de su vida diaria. La tecnología digital y el proceso de enseñanza y de aprendizaje caminan juntos, ya que, a través de ellos, los jóvenes desarrollan nuevas formas de aprender. De esta manera, es posible difundir el entendimiento y posibilitar nuevas relaciones entre el alumno y el docente (BACICH *et al.*, 2015).

Desde este punto de vista, Gal *et al.* (2020) agregan sobre la importancia del docente en la era digital y su actitud hacia el aula. Para los autores, las TDICs ofrecen a los docentes un recurso que les brinda la oportunidad de formar ciudadanos críticos con una perspectiva holística, sin limitarlos a una única visión de un contenido determinado.

Asimismo, documentos normativos oficiales, como el Currículo Base Común Nacional (BNCC) y el Plan Nacional de Educación (PNE), definen el conjunto orgánico y progresivo de aprendizajes y aseguran el derecho a mejorarlo de acuerdo con el desarrollo de las competencias generales de la Educación Básica (BRASIL, 2014, 2018).

Con el fin de reflexionar sobre las estrategias y acciones que contribuyan a la reestructuración del proceso de enseñanza y de aprendizaje en los alumnos de 7 ° grado, quienes son protagonistas en la construcción de su propio conocimiento, la experiencia didáctica que se va a narrar en este texto se basa en concepciones de metodologías activas, enseñanza remota de emergencia y enseñanza híbrida.

A partir de una experiencia docente singular, defendemos la posibilidad de ofrecerle al docente estrategias que posibiliten, durante el ministro de sus clases, un compromiso entre los participantes que agudiza la motivación de todos. Por lo tanto, las escuelas no pueden distanciarse de los avances tecnológicos o de la nueva realidad, si eso sucede, no seguirán el proceso de reestructuración educativa (FERREIRA, 2014).

Según la BNCC (BRASIL, 2018), la comprensión, aplicabilidad y elaboración de las TDICs favorecen al estudiante con la capacidad de mejorar la comunicación, el acceso y la difusión de información, la resolución de problemas y el rol de liderar el camino de conocimiento de su organización.

Ausubel (2000) cree en la potencialidad del docente para desarrollar su papel de catalizador de conexiones, provocador y mediador del conocimiento entre los estudiantes. Tolomei (2017) corrobora con el autor sobre la necesaria posición del docente en la comunidad educativa y presenta un enfoque en el escenario educativo en cuanto a la constancia de estímulos que, actualmente, el estudiante necesita para hacerse artífice de su desarrollo cognitivo.

Para Tolomei (2017), la mayoría de las instituciones educativas se enfrentan a un estancamiento en la participación de los estudiantes, ya que hacen uso de los recursos educativos tradicionales. En esta línea de razonamiento, la tecnología digital es una de las alternativas que ayuda al alumno y al docente a desarrollar sus respectivos roles.

En cuanto a la realidad práctica y social, no se puede ignorar la presencia de la enseñanza híbrida en el aula (BACICH; MORAN, 2018). De esa manera, este estudio aborda la necesidad de que el docente proporcione a su estudiante el uso de dispositivos digitales en el proceso de enseñanza y aprendizaje (PRENSKY, 2012; VAN ECK, 2006).

Relato de experiencia

Se sabe que el conocimiento científico forma parte de los aspectos de la vida moderna. De este modo, para esta investigación, se utiliza el paradigma interpretativista (BORTONI-RICADO, 2008) sobre hechos emergidos en la clase de español como lengua extranjera (ELE). Por considerar la relevancia del profesor activo en la producción de saberes científicos junto a la práctica escolar, el proyecto “Tecnología y enseñanza de Español: las potencialidades del videocast para el aprendizaje” presenta los resultados de dos meses académicos – agosto y septiembre de 2021 – de la aplicación y del desarrollo de una secuencia didáctica¹.

La secuencia didáctica fue sobre el lienzo Guernica, del pintor español Pablo Picasso, con la elaboración de un videocast como un producto final abarcando la manifestación del estudiante frente a la violencia física en Brasil. A partir de la protagonización del alumno en el manejo de las TDIC, se pone en relieve el proceso de aprendizaje basado en la era de la sociedad tecnológica (PRENSKY, 2012).

Como precalentamiento, la profesora les propuso a los estudiantes 4 preguntas relacionadas a sus conocimientos previos sobre Arte y su función social y política en la sociedad.

Después de haber reflexionado sobre las preguntas de precalentamiento, los estudiantes fueron invitados a registrar el contenido en sus cuadernos. Enseguida, las profesoras de Artes, Español e Historia establecieron una charla sobre el Cubismo, la sobre la biografía del pintor Pablo Picasso y sobre la Guerra Civil Española.

Para ilustrar la charla, la profesora de Español presentó 5 diferentes portadores textuales: Mapa Mental presentando la

¹ La secuencia didáctica ha sido elaborada por los autores, basada en la Unidad de Aprendizaje número 07 del libro didáctico Cercanía, Editora SMS, material adoptado por la institución de enseñanza. La secuencia didáctica está disponible en el blog de la profesora Maria Auxiliadora Matias: <http://linguaespanholablog.blogspot.com/2018/05/guernica.html> Accedido en el: 17 ago 2023.

diferencia entre el lienzo y el pueblo Guernica, el lienzo Guernica, la tapa del largometraje Guernika, producido en 2016 con el objetivo de apertura de las conmemoraciones de los 80 años de la obra, el avance del largometraje Guernika (2016) del festival de Cine Español de Málaga y, por fin, la canción “Décimas para el Guernica”, del cantautor Jorge Drexler, escrita en 2017 para la conmemoración de los 80 años del lienzo.

Basándose en los textos presentados, los estudiantes fueron instigados a debatir durante la clase, en grupos de 5, a respecto de las cuestiones relacionadas a elementos importantes y objetivos de cada material, comparando sus diferencias y semejanzas, además de presentar sus opiniones como lectores.

Como cierre de las actividades, los estudiantes produjeron un videocast ² (individual o en pareja) basándose en la escaleta propuesta por la profesora de ELE. En él, los alumnos pudieron manifestarse artísticamente sobre la violencia en Brasil (que mata la gente como si fuera una guerra). La última clase dedicada a la secuencia didáctica abarcó la presentación del videocast de cada estudiante.

Esa secuencia didáctica se desarrolló con un público de 59 (cincuenta y nueve) estudiantes del 7º Grado de la Secundaria, en un colegio privado de una ciudad de la provincia de São Paulo (Brasil). Fue un trabajo interdisciplinario desarrollado entre las asignaturas de Español, Arte e Historia. Esas asignaturas han trabajado un tema transversal que abarca la cuestión del respeto a las formas de expresarse de cada uno y sus concepciones políticas, lo que lleva al rompimiento de clases tradicionales (TOLOMEI, 2017).

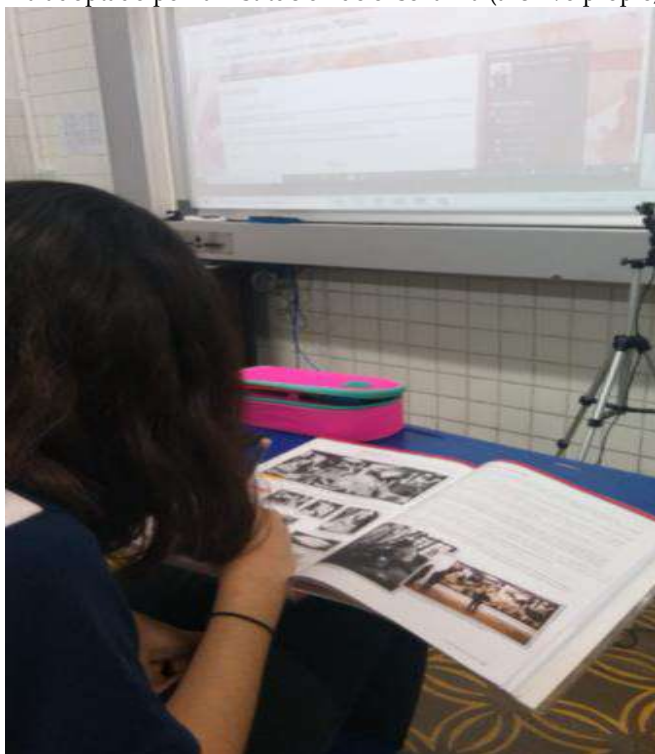
En las 3 asignaturas, las profesoras han trabajado la biografía de Pablo Picasso y la importancia del Cubismo y su técnica basada en tratar las formas de la naturaleza a través de figuras geométricas, representando las partes de un objeto en el mismo plan. Para crear

² Presentación de algunos de los trabajos de nuestros estudiantes: [https://drive.google.com/drive/folders/1slzGl8ld9IwUaksorUsHDXsILP6nPDPR?usp=sh
aring](https://drive.google.com/drive/folders/1slzGl8ld9IwUaksorUsHDXsILP6nPDPR?usp=sharing)

conexiones entre diferentes saberes (AUSUBEL, 2000), se ha propuesto a los alumnos el replanteamiento de la obra de arte Guernica, con enfoque en el movimiento, espacio, color, volumen, perspectiva y acontecimientos traumáticos sobre las guerras y dictaduras.

Además, las profesoras han reflexionado con los estudiantes sobre este importante acontecimiento de la historia mundial del siglo XX: la Guerra Civil Española con las informaciones presentadas en el libro didáctico (Figura 1).

Figura 1 – Desarrollo de la Unidad de Aprendizaje 07 del libro didáctico Cercanía adoptado por la institución de enseñanza (archivo propio, 2021)



La Figura 1 presenta una de las estudiantes realizando las actividades propuestas por la Unidad de Aprendizaje “Lienzo en muestras: ¿qué sé yo sobre la Guerra Civil Española?”.

Durante la realización de los ejercicios, los participantes han contado hechos del pasado (aplicando prácticas con semejanzas y diferencias entre los verbos Pretérito Indefinido y Pretérito Imperfecto de Indicativo, a partir de un empleo de la gramática contextualizada) y han opinado sobre la influencia del Arte para ayudar a aprender sobre la lengua, la historia y la cultura de un pueblo.

Después de haber trabajado las cuestiones del libro de texto, los estudiantes iniciaron una charla, como precalentamiento de la secuencia didáctica, sobre visitas a museos y exposiciones de arte, pintores importantes para la humanidad y sus funciones sociales y políticas (Figura 2).

Figura 2 – Precalentamiento de la secuencia didáctica “Guernica” (Archivo propio, 2021)



En razón de la enseñanza remota de emergencia, en la Figura 2 se puede observar la participación de la discusión (precalentamiento de la secuencia didáctica) de algunos estudiantes de manera online.

Posteriormente, los estudiantes fueron organizados en subgrupos (de 5 miembros cada uno) para responder

colectivamente a 8 preguntas basadas en 5 diferentes géneros textuales relacionados con la Guerra Civil Española y para analizar el lienzo Guernica. Los subgrupos se formaron en la plataforma *Microsoft Teams*, una herramienta digital que la escuela adoptó durante el período de la pandemia de Covid-19.

Después del desarrollo y de la presentación de las cuestiones presentes en la secuencia didáctica, como producto final los estudiantes han sido invitados a producir un videocast (individualmente o en parejas) manifestando su indignación, sus miedos, anhelos y expectativas sobre la violencia física en Brasil.

La profesora les ha propuesto a los estudiantes una escaleta para el proceso de elaboración del videocast y los estudiantes publicaron sus producciones en la plataforma *Microsoft Teams*. Se ha dedicado una clase de Español específicamente para asistir los videocasts de los compañeros (Figura 3).

Figura 3 – Presentación del videocast para los compañeros (archivo propio, 2021)



En la Figura 3, se observa la atención de los estudiantes durante la presentación de los compañeros. En este contexto híbrido de enseñanza (BACICH; MORAN, 2018), la profesora

motivó a los estudiantes a expresar sus reflexiones sobre el desarrollo de la actividad.

Conclusión

La elaboración y la utilización del videocast como recurso en el proceso educativo ha demostrado ser altamente beneficiosa en múltiples aspectos. En primer lugar, les ha brindado a los estudiantes la oportunidad de explorar el mundo hispánico desde diversas perspectivas, fomentando una reflexión profunda sobre temáticas contemporáneas que son esenciales para su formación como ciudadanos críticos y conscientes de la realidad global.

Además, el videocast ha actuado como un catalizador para la transformación de las clases, convirtiéndolas en entornos mucho más dinámicos e interactivos. La incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TDICs) ha enriquecido significativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo una mayor participación de los estudiantes y un acceso más amplio a recursos multimedia que complementan sus estudios.

Por último, la colaboración interdisciplinaria entre los departamentos de Español, Arte e Historia ha sido esencial para el éxito del videocast. Esta integración ha ampliado no solo las competencias lingüísticas de los alumnos, sino también su comprensión cultural y su destreza tecnológica. En conjunto, estas experiencias han enriquecido su formación de manera integral.

Por lo tanto, el videocast se erige como un recurso educativo poderoso que promueve un aprendizaje significativo y enriquecedor. Su implementación exitosa demuestra que la combinación de tecnología, enfoques interdisciplinarios y un enfoque crítico puede impulsar la formación de ciudadanos más informados, comprometidos y preparados para enfrentar los desafíos del mundo actual. Se puede considerar que el videocast se sitúa en la vanguardia de la educación contemporánea, proporcionando una base sólida para la educación del siglo XXI.

Referencias

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimento: uma perspectiva cognitiva.** Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000. Disponível em: <http://files.mestrado-em-ensino-de-ciencias.Webnode.com/200000007-610f46208a/ausebel.pdf> Acessado em el: 15 ago 2023.

BACICH, L.; Moran J. (Orgs.). **Metodologias Ativas para uma educação inovadora.** Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre: Penso, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acessado el 15 ago 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação.** Lei nº 13.005/2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/> Acessado el 15 ago 2023.

FERREIRA, M. J. M. A. **Novas tecnologias na sala de aula.** Monografia do Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares. Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância, Departamento da PROEAD, 2014.

GAL, M. B. S. S. *et al.* O papel do professor na era digital: desafios e transformações. **Revista CBTeCLE.** v. 1, n. 1, 2020. Disponível em: https://revista.cbtecle.com.br/index.php/CBTeCLE/article/view/229/pdf_1 Acessado em el: 15 ago 2023.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon. **NCB University Press**, v. 9, n. 5, dezembro, 2001, p. 45-51. Disponível em: Acessado em el: 15 ago 2023.

_____. **Aprendizagem baseada em jogos digitais.** São Paulo: Senac, 2012.

TOLOMEI, B. V. A Gamificação como Estratégia de Engajamento e Motivação na Educação. **EaD em Foco**, v. 7, n. 2, p. 145-156, 2017. Disponível em:

<https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/440> Accedido en el: 15 ago 2023.

VAN ECK, R. Digital game based learning: It's Not Just the Digital Native Who Are Restless. **Educause Review**, v. 41, n. 2, p. 16-30, 2006. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Richard_Van_Eck/publication/242513283_Digital_Game_Based_LEARNING_It's_Not_Just_the_Digital_Natives_Who_Are_Restless/links/0a85e53cd61cf43e29000000.pdf Accedido en el: 15 ago 2023.

¿CONECTADOS? UNA PROPUESTA PARA REFLEXIONAR SOBRE EL USO DE APARATOS CELULARES EN CLASE

Desirée Climent

Introducción

Las innovaciones tecnológicas han transformado los métodos de educación y aprendizaje. Recientemente, la pandemia del COVID-19 generó numerosos desafíos para los educadores y aceleró la evolución de las estrategias pedagógicas, así como la revisión de los contenidos y maneras de impartir conocimiento.

El relato de experiencia que sigue busca ser una propuesta dentro de tantas otras a esa realidad, y se presenta como actividad pedagógica que alcanzó su objetivo dentro del contexto de la escuela pública, por proporcionar un cambio positivo en el comportamiento de los alumnos en el aula. Como soporte teórico, se lanza mano de las consideraciones de Roxane Rojo y Eduardo Moura (2012), en lo que se refiere a las nuevas metodologías posibles con el aumento de las posibilidades del uso de la internet en clase.

Para diseñar la secuencia didáctica, se tomaron como base las contribuciones de Isabel Solé (1994), las cuales resultaron esenciales para el desarrollo de la actividad. Asimismo, se siguieron las directrices de la *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2017) con el objetivo de que la propuesta fomentara una formación integral y crítica de los estudiantes. En cuanto a los aspectos relacionados con la lectura e interpretación de textos, se recurrió a las ideas de Ingedore Villaça Koch y Vanda Maria Elias (2014).

Para que el aprendizaje sea de hecho significativo para los estudiantes, debe estar alineado con la realidad del mundo que los rodea, siendo atractivo y desarrollando habilidades que

promuevan un cambio significativo en el individuo y en la sociedad en la que se insertan. Señala los Parámetros Curriculares Nacionales – PCNs (BRASIL, 1998), para la enseñanza de lenguas extranjeras en el país,

Aprender una lengua extranjera es una posibilidad para incrementar la autopercepción del estudiante como ser humano y como ciudadano. Por esta razón, debe centrarse en el compromiso discursivo del alumno, es decir, en su capacidad de involucrar e involucrar a otros en el discurso para poder actuar en el mundo social (BRASIL, 1998, p. 15).

De esta forma, cabe al docente planificar actividades que puedan promover en los estudiantes un crecimiento intelectual y personal que desarrolle sus habilidades y que estén relacionadas con la realidad actual, en la que las prácticas sociales están ocurriendo en espacios físicos y en las diversas redes de interacción digital.

La Base Nacional Común Curricular también señala como una de las competencias generales la comprensión crítica de los usos de las herramientas digitales:

Comprender, utilizar y crear tecnologías digitales de la información y la comunicación de manera crítica, significativa, reflexiva y ética en las diversas prácticas sociales (incluidas las escolares) para comunicar, acceder y difundir información, producir conocimientos, resolver problemas y ejercer protagonismo y autoría en la vida personal y colectiva (BRASIL, 2017, p. 9).

Con esos presupuestos, se creó una propuesta de actividad que intenta construir en el alumno una comprensión sobre la utilización de herramientas digitales de manera crítica y consciente y que promueve a la vez una actitud de protagonismo y una determinada autonomía de los estudiantes con relación al desarrollo de su papel en su propio aprendizaje.

El profesor, por lo tanto, surge como un facilitador para ayudar a los alumnos a hacer uso y reconocer las habilidades que poseen y desafiarlos a tomar actitudes y reflexiones que generen

curiosidad y agencia. A continuación, sigue la propuesta de actividad elaborada como secuencia didáctica.

¿Conectados?

El profesor ingresa al aula con el propósito de iniciar su clase y, después de varios intentos infructuosos, comprende que el obstáculo no radica en la disciplina, las charlas entre estudiantes o siquiera en la falta de interés hacia el material propuesto, sino que el verdadero desafío se encuentra en lo que los alumnos sostienen en sus manos: el teléfono móvil.

Desde hace tiempo, la mayoría de los adolescentes en las escuelas públicas de Río de Janeiro cuentan con sus propios teléfonos móviles. La falta de conexión a internet durante las clases ya no representa un impedimento, ya que los estudiantes disponen de numerosos juegos y plataformas al alcance de su mano y muchos de ellos incluso logran conectarse a la red Wi-Fi de la escuela.

En tal situación, ¿cómo se puede incentivar a los estudiantes a participar activamente en las clases? La prohibición demostró ser ineficaz, ya que los alumnos continúan utilizando sus celulares en el aula y en todas las áreas de la escuela, a pesar de las regulaciones existentes. Supervisar a cientos de adolescentes y sus dispositivos no es tarea fácil.

La respuesta a esa interrogante surge con una propuesta de hacerles a los estudiantes reflexionar sobre el uso de las nuevas tecnologías, una vez que: “La presencia de las tecnologías digitales en nuestra cultura contemporánea crea nuevas posibilidades de expresión y comunicación. Cada vez más, forman parte de nuestra vida cotidiana y, como la tecnología de la escritura, también deben adquirirse” (ROJO; MOURA, 2012, p. 37).

Por esto, es necesario enseñar a los alumnos sobre cómo y cuándo hacer uso de las tecnologías, posibilitar que reflexionen sobre esa temática y construir con ellos un manejo consciente de las herramientas que poseen al alcance de sus manos, de manera que

la internet sea un facilitador del aprendizaje y no una barrera para que alcancen nuevos conocimientos.

Roxane Rojo y Eduardo Moura (2012) abogan por una pedagogía centrada en las multiliteracidades, cuyo principio fundamental es formar usuarios que sean analistas críticos y agentes de cambio. Expertos en educación subrayan la importancia de promover el papel activo de los estudiantes para asegurar un aprendizaje verdaderamente significativo.

Teniendo en claro esos presupuestos, cabe resaltar que la propuesta que seguirá también se presenta como una herramienta de lectura, una vez que: “Dominar la lectura y la escritura presupone un mayor dominio del lenguaje oral, de la conciencia metalingüística (es decir, la capacidad de manipular y reflexionar intencionalmente sobre el lenguaje” (SOLÉ, 1998, p. 50).

También es importante tener en cuenta, que, en la actualidad, los estudiantes tienen contacto con diversos otros tipos de textos, lo que Roxane Rojo denomina de multimodalidad, en palabras de la autora: “(...) Textos compuestos por muchas lenguas (o modos, o semiosis) y que requieren capacidades y prácticas de comprensión y producción de cada una de ellas (*multiliteracidades*) para dar significado” (ROJO; MOURA, 2012, p. 19).

Antes de detallar la secuencia didáctica, es relevante hacer algunas observaciones preliminares. La iniciativa pedagógica se implementó por primera vez en 2018, con la colaboración de una estudiante becada bajo mi supervisión, dado que en ese momento me desempeñaba como supervisora de área en el Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID) en el colegio donde ejercía (y sigo ejerciendo) como profesora de español. Este colegio, de gestión municipal, se encuentra en el barrio Rocha de Rio de Janeiro. La propuesta didáctica en cuestión se aplicó uniformemente en todos los niveles educativos a mi cargo en aquel momento: octavo grado, clases de Proyecto y el Programa de Educación para Jóvenes y Adultos (PEJA).

Lo que se describe a continuación es la última secuencia didáctica implementada en 2023 para los estudiantes de octavo

grado (1801, 1802) y del Programa de Educación para Jóvenes y Adultos (PEJA) en el mismo colegio. Además, desempeño funciones en la educación secundaria del Estado de Río de Janeiro (SEEDUC), en que apliqué esta misma secuencia didáctica, introduciendo algunas variaciones en los ejercicios, así como en las etapas de lectura y poslectura, obteniendo igualmente resultados altamente positivos.

Es importante destacar que, dada la complejidad del tema y el limitado número de horas de clase disponibles en las escuelas públicas, esta secuencia didáctica se extiende por al menos un mes. Esto se debe a que cada fase del proceso de lectura (prelectura, lectura y poslectura) requiere aproximadamente dos horas de clase. Además, los estudiantes de las escuelas municipales de Río de Janeiro asisten a clases de español una vez por semana, con dos períodos de cincuenta minutos cada uno, sumando un total de dos horas semanales.

Sigue la secuencia didáctica:

Objetivo principal: Crear en los alumnos una reflexión crítica acerca del uso de las nuevas tecnologías dentro y fuera de clase, de manera a percibir un cambio en el comportamiento de los estudiantes durante las clases.

Objetivos secundarios: Desarrollar habilidades en la lectura e interpretación de diversos materiales, incluyendo imágenes, vídeos y textos escritos, además de mejorar la comprensión auditiva y el dominio de vocabulario relacionado con emociones y el entorno digital en español. Promover el trabajo colaborativo y la habilidad para argumentar y defender opiniones.

Prelectura: Los estudiantes deben estar sentados en círculos de manera que todos puedan ver el vídeo que será presentado. El vídeo es un cortometraje llamado “Esclavos de la tecnología”, una animación de Steve Cutts¹ y no es hablado. La película tiene una duración de tres minutos y cincuenta y un segundos.

¹ Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=Qx8JIoNOz0Y>. Acceso en: 10 ago. 2023.

Tras el vídeo, se les propone a los alumnos algunas interrogantes: ¿De qué trata el vídeo?; ¿Hay algún problema no tener hablas?; ¿Eso imposibilita la interpretación de lo que está siendo mostrado?; ¿Ustedes podrían decir qué situaciones fueron mostradas?; ¿Se reconocen en alguna de ellas?; ¿Qué efecto de sentido traen los colores en negro y en blanco en todo el cortometraje?; ¿Qué sensación les causó?

Tras ese inicio y asegurarnos de que los estudiantes hayan podido observar diversas situaciones cotidianas, llevándolos a reflexionar sobre cada una, se les muestra un nuevo video titulado “La triste realidad de las redes sociales”. Aunque este video tampoco incluye diálogos o sonidos, contiene frases escritas que representan publicaciones típicas en redes sociales. Con una duración de tres minutos y doce segundos, este material se distingue del anterior al presentar personas reales y escenas cotidianas en las que es fácil identificarse, a diferencia de la animación previa.

Enseguida, se hacen nuevamente preguntas, algunas iguales a las que fueron hechas anteriormente y otras más específicas a lo que muestra el vídeo. Se pregunta a los alumnos si pueden comparar los dos vídeos y si pueden decir lo que será trabajado en clase.

Siguiendo el momento previo, se distribuye a los estudiantes una hoja de actividades que incluye dos textos relacionados con el uso de internet. El primero lleva por título “Redes sociales y salud mental de los jóvenes” y el segundo, “Nomofobia”, que trata sobre la adicción al teléfono móvil. Se solicita a los alumnos que lean cada texto de manera silenciosa y atenta, seguido de una lectura en voz alta en la que participan varios de ellos. Se les introduce a los ejercicios propuestos, que son variados e incluyen interpretación de texto, preguntas de respuesta personal, una actividad para enumerar aspectos positivos y negativos del uso de internet y, finalmente, un ejercicio que utiliza emojis para explorar el vocabulario emocional. Una vez que disponen del tiempo necesario para completar la actividad, se procede a la corrección en grupo, con el fin de aclarar dudas y revisar la ortografía.

A continuación, se organiza una actividad creativa en la que los estudiantes tienen la tarea de recrear su emoji favorito. Para ello, se les proporcionan círculos amarillos previamente recortados y diversos materiales para su elaboración. Además, se les pregunta el nombre del emoji, recordando el vocabulario revisado en clases anteriores. Cada estudiante recibe una plantilla para colorear del emoji elegido, que luego utilizarán para crear un mural colectivo con todos los emojis. Durante esta fase, se anima a los alumnos a consultar sus móviles para identificar los emojis que más utilizan, observar con atención cómo pueden replicar ese emoji en su trabajo manual, prestando especial atención a los detalles que caracterizan a cada uno.

En la Poslectura, después de terminados cada emoji y de recogerlos para la confección del panel, se les pasa a los alumnos el último vídeo de esa secuencia didáctica, que se llama: “Levanta la vista”. Por tener audios en español, es común que los alumnos necesiten verlo más de una vez. Después de ese momento, nuevamente se les hace una serie de preguntas a los alumnos, ayudándoles a buscar el sentido del vídeo, a encontrar el mensaje que quiere ser pasado y que ya se presenta en el título.

Algunas preguntas que se pueden hacer sobre el video: ¿Consiguieron entender el vídeo?; ¿De qué trata?; ¿Los subtítulos y las imágenes ayudaron a entender el contexto?; ¿En el primer momento, porque la chica y el chico no se miraron?; ¿Ya pasaron por algo parecido?; ¿Qué sería entonces levanta la vista?

Ese vídeo genera muchas reflexiones, de modo que se espera que el debate sea largo y con mucha participación de los alumnos. Después de ese momento y como finalización del proyecto, se confeccionará con los alumnos un panel con los emojis que fueron hechos por ellos. El panel se deberá exponer en un lugar de visibilidad, de manera que se pueda leer en español el nombre del emoji que cada estudiante eligió: enojado, enamorado, feliz, triste etc.

Se recuerda que los alumnos de la actualidad son muy activos en las redes sociales, siempre se sacan fotos y publican lo que están haciendo. Pensando en esa realidad, se les motiva en esa etapa a

sacarse una foto con su emoji y a hacer un post escribiendo en español el nombre de su emoji preferido y etiquetar a un compañero de su clase. Esa etapa está pensada para ser una invitación, de modo que el alumno puede hacerla o no.

Ese momento es muy importante para que el alumno se sienta y sea efectivamente protagonista de su aprendizaje (MIGUEL *et al.*, 2012) y a la vez para que pueda entender que hay momentos en que su teléfono celular puede ser una herramienta para la construcción de su conocimiento.

El panel elaborado entre todos se volvió una extensión de las discusiones que se hicieron dentro de la sala de clase para los demás espacios de la escuela, pues alumnos de otros cursos se paraban delante, preguntaban de quién era cada emoji y qué significaba alguna palabra que no habían comprendido. Además, muchos alumnos se sacaron fotos y las publicaron, de modo que eso generó un movimiento en las redes sociales de los alumnos.

Entre todos los objetivos planteados para esta secuencia didáctica, el más significativo fue observar un cambio positivo en el comportamiento de los estudiantes respecto al uso del celular en clase. Tras implementar estas actividades, ya no fue necesario recurrir a conflictos o constantes recordatorios para que guardaran sus móviles. De manera natural, al entrar al aula, los alumnos comenzaban a guardar sus dispositivos y a quitarse los auriculares, indicando que el mensaje no solo fue comprendido sino también asimilado.

Se entiende que el texto trabajado en la secuencia didáctica fue leído e interpretado, pues como aporta Koch e Elias (2014, p. 11):

El significado de un texto se construye en la interacción texto-sujeto y no es algo que preexista a esta interacción. La lectura es, por tanto, una actividad interactiva de alta complejidad para la producción de significados, que evidentemente se realiza a partir de los elementos lingüísticos presentes en la superficie textual y de su forma de organización, pero requiere la movilización de un vasto conjunto de conocimientos en su interior. el evento comunicativo.

En este contexto, los materiales proporcionados a los estudiantes, ya sean textos escritos, vídeos con y sin audio o imágenes incluidas en las actividades, fueron eficazmente leídos e interpretados. Los alumnos adquirieron los conocimientos necesarios que les permitieron comprender y analizar tanto el contenido específico de los textos como el contexto general de la situación. Esto facilitó una comprensión integral de los mensajes presentados, lo cual, a su vez, potenció reflexiones adicionales y contribuyó al logro del objetivo principal.

Esta actividad propuesta no pretende ser una solución definitiva al problema de la adicción al celular, que afecta a muchos niños, adolescentes y jóvenes. Sin embargo, se presenta como una opción viable que, junto con los estudiantes, puede generar reflexión y un cambio en su comportamiento, buscando reducir el tiempo que pasan conectados.

Es importante señalar que en ningún momento se pretende con esa propuesta de trabajo inculcar en los alumnos los maleficios de la conexión, sino mostrarles que, como en muchas decisiones que se toman a lo largo de la vida, se debe pesar los puntos positivos y negativos y es así con la internet.

La internet tiene una infinidad de facilidades y ha mejorado mucho nuestra forma de vivir, de actuar en sociedad, de trabajar y de estudiar, pero no hacer un uso consciente de esa tecnología puede generar muchos problemas, incluso un déficit cognitivo y muchas otras adicciones.

Esa reflexión es la que se espera que los alumnos logren construir para poder hacer un uso más sano, consciente y ciudadano de las herramientas digitales, como señala Rojo (2009, p. 90): "(...) atender las demandas de la vida, la ciudadanía y el trabajo en una sociedad globalizada y con alta circulación de comunicación e información, sin perder la ética plural y democrática".

La discusión sobre las problemáticas del uso del celular en las clases fue retomada recientemente con el Decreto n.º 53.019, de 4 de agosto de 2023 (RIO DE JANEIRO, 2023), que prohíbe el uso de los

celulares y establece otras reglamentaciones para su uso dentro de las escuelas.

De esa manera, se hace necesario pensar en maneras de ayudar a nuestros estudiantes a contribuir de manera positiva y eficaz en la construcción de su propio aprendizaje y uno de los caminos puede ser la creación de una conciencia crítica y reflexiva que traspasa sus propias elecciones individuales. Esa construcción se puede empezar en los muros de la escuela, pero se amplía para afuera, para otros espacios donde cada uno actúa como ciudadano y puede modificar positivamente la sociedad en la que está.

Conclusión

Al finalizar la propuesta de la secuencia didáctica, fue posible percibir un cambio positivo en el comportamiento de los alumnos en lo que se refiere al uso de los celulares en clase. Como demostrado a lo largo del trabajo, la planificación de esta actividad buscaba como principal objetivo generar en los estudiantes una visión crítica acerca del uso del celular, una vez que la hiper conexión estaba imposibilitando que los discentes se acercaran a otras formas de aprender y de trabajar habilidades importantes para su desarrollo social e intelectual.

Se concluye que, por lo menos en la realidad de estos alumnos, la promoción de la reflexión con plena participación de los estudiantes y con actividades pensadas y elaboradas con un fin claro y específico pudo alcanzar el objetivo central esperado.

Esta actividad no está encerrada en sí misma y se espera que fomente otras posibilidades, que sea una idea para que otros docentes puedan pensar en maneras de ayudar a los alumnos a protagonizar de forma efectiva y positiva acciones que desarrollen sus habilidades para que sean agentes transformadores positivos de la sociedad en la que actúan.

Referencias

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- MIGUEL, Ely Alves; FERREIRA, Jeferson; CAMPOS, Jucelina Ferreira de; LEMOS, Lezinete Regina; BENEVIDES, Louredir Rodrigues; SANTOS, Shirlei Neves dos. **As Múltiplas Faces do Brasil em Curtas Metragem**. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- RIO DE JANEIRO. **Decreto Rio n.º 53.019**, de 4 de agosto de 2023. Rio de Janeiro: Leis Municipais, 2023. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rj/r/rio-de-janeiro/decreto/2023/5302/53019/decreto-n-53019-2023-regulamenta-o-uso-de-celulares-e-dispositivos-tecnologicos-nas-unidades-escolares-da-rede-municipal-estabelece-diretrizes-para-o-uso-consciente-e-responsavel-dessas-tecnologias-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 23 ago. 2023.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SÃO PAULO. **Lei nº 12.730**, de 11 de outubro de 2007. Proíbe o uso de telefone celular nos estabelecimentos de ensino do Estado, durante o horário de aula. São Paulo: Assembleia Legislativa, 2007. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2007/lei-12730-11.10.2007.html>. Acesso em: 10 ago. 2023.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

SOBRE AS ORGANIZADORAS E OS ORGANIZADORES



Rodrigo Campos

Professor Adjunto do Instituto de Letras (Departamento de Letras Neolatinas - Setor de Espanhol) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Vice-Diretor do Instituto de Letras (2024-2027). Foi coordenador do Setor de Espanhol (2021/2022) e coordenador do curso de Espanhol durante 1 ano. É coordenador geral do Projeto de Extensão Oficinas On-line de Línguas Adicionais para Crianças (LICOMzinho). Doutor e Mestre em Letras (Linguística) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Possui bacharelado e licenciatura em Letras: Português/ Espanhol pela mesma instituição. Pesquisa questões relacionadas à formação de professores de línguas adicionais (LA), livro didático de LA, análise e elaboração de materiais didáticos de LA, ensino de LA para

crianças e Análise do Discurso de orientação enunciativa. É bolsista do Programa Prodocência (UERJ).

E-mail: rodrigocampos.rsc@gmail.com



Alice Moraes Rego de Souza

Doutora em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense, Mestre em Letras - Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2013), Licenciada em Letras – Português/Espanhol) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2010). Professora Adjunta de Língua Espanhola no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), atuando na Educação Básica e na Licenciatura em Letras Português-Espanhol. É docente colaboradora nos cursos de Pós-Graduação Lato Sensu em Práticas, Linguagens e Ensino na Educação Básica (Cefet/RJ - Petrópolis) e em Relações Étnico-Raciais e Educação (Cefet/RJ - Maracanã). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Espanhola, atuando principalmente em Análise do Discurso, formação de professores, Linguística Aplicada e ensino de língua estrangeira.

E-mail: alimoraes87@gmail.com



Leandro Bolivar

É escritor, bolsista do CNPq, doutorando em Letras Neolatinas pela UFRJ, com estágio doutoral na Universidade Complutense de Madrid financiado pela CAPES, e Prof. Substituto da UFRJ. É mestre em Educação em Tecnologias Digitais pela Universidade de Lisboa. Possui MBA em Gestão Escolar pela USP/Esalq e MBA em Edição de Didáticos e Sistemas de Ensino pela Casa Educação-SP. Possui especialização em Planejamento, Implementação e Gestão de EaD pela UFF, em Práticas docentes no ensino de Língua Espanhola pela UVA e em Língua Portuguesa pela UERJ. Possui graduação em Letras: Português/ Espanhol pela UniverCidade. Tem ampla experiência tanto na Educação Básica, quanto na Superior, e em gestão de equipes. Atuou no Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica e Psicopedagogia Escolar do Exército Brasileiro. Foi Professor Substituto de Linguística e Literatura da UERJ e docente convidado do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Língua Espanhola na Central Universitária de Língua e Tradução da Universidade

Estácio de Sá. Atualmente, além de fazer parte de bancas de concursos, realizar palestras e comunicações em eventos acadêmicos, é apresentador do canal Divã Científico no YouTube. Atua principalmente nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de línguas, formação de professores, linguística aplicada e tecnologias digitais de informação e comunicação.

E-mail: leandro.gomes.dias.bolivar@letras.ufrj.br



Talita de Assis Barreto

Doutora em Letras (2010) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora e tradutora. Realizou estágio pós-doutoral em Estudos da Tradução na Universitat Autònoma de Barcelona, em 2015. É Professora Adjunta do Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense (UFF) e do Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Na UERJ, é coordenadora do PIBID Espanhol (CAPES) desde 2020. Vice-presidente da Associação Internacional liLETRAd, com sede em Sevilla, desde 2015, Espanha. Atua na área de Ensino de Espanhol Língua Estrangeira. Desenvolve pesquisas na área da

formação profissional nos Cursos de Letras, com foco na formação docente e nos estudos da tradução. Participa do Grupo de Pesquisa Práticas de linguagem, trabalho e formação docente (UFF, certificado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, desde 2010). Membro do GT de Tradução - GTTRAD - da ANPOLL.
E-mail: talitaabarreto@gmail.com

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

(Em ordem de aparição na obra)

Melissa Coutinho Moreira

Mestranda em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), especialista em Espanhol Instrumental para Leitura pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), graduada e licenciada em Letras Português e Espanhol também pela UFRJ. Tem experiência no ensino de espanhol para crianças e interesse em continuar estudos nessa área através de estudos, cursos e centros de pesquisas. Atualmente é professora de espanhol atuando em uma escola bilíngue da Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ) e um centro de idiomas da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC). Participa desde 2016 da equipe de elaboração do Material Didático Carioca de Espanhol (1º ao 9º ano) da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro. Atua principalmente nas seguintes áreas: educação linguística, elaboração de material didático para crianças, leitura, gêneros discursivos e linguística aplicada sulear. E-mail: mcm1601@hotmail.com

Rodrigo Campos

Professor Adjunto do Instituto de Letras (Departamento de Letras Neolatinas - Setor de Espanhol) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Vice-Diretor do Instituto de Letras (2024-2027). Foi coordenador do Setor de Espanhol (2021/2022) e coordenador do curso de Espanhol durante 1 ano. É coordenador geral do Projeto de Extensão Oficinas On-line de Línguas Adicionais para Crianças (LICOMzinho). Doutor e Mestre em Letras (Linguística) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Possui bacharelado e licenciatura em Letras: Português/ Espanhol pela mesma instituição. Pesquisa questões relacionadas à formação de professores de línguas adicionais (LA), livro didático de LA, análise e elaboração de materiais

didáticos de LA, ensino de LA para crianças e Análise do Discurso de orientação enunciativa. É bolsista do Programa Prodocência (UERJ). E-mail: rodrigocampos.rsc@gmail.com

Dayala Vargens

Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, atua na disciplina Pesquisa e Prática Educativa do curso de Letras. Também faz parte do corpo docente do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da UFF e do corpo editorial da Revista Sede de Ler. É mestre em Linguística (UERJ) e doutora em Letras Neolatinas (UFRJ). Integrante do Grupo de Pesquisa Práticas de linguagem, trabalho e formação docente, do Grupo Discurso e Educação Linguística. Foi coordenadora institucional no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID UFF/Capes) de 2018 a 2022, atualmente é coordenadora de área de Letras (Português e Espanhol). É vice-coordenadora do Programa Alfabetização e Leitura (PROALE-UFF) e tem interesse de pesquisa nos seguintes temas: análise do discurso, perspectiva cartográfica, trabalho docente e educação linguística para crianças e jovens. E-mail: dayalavargens@id.uff.br

Andrea Conceição Braga Antunes

Doutoranda do Programa de Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Letras pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Atua como professora de Espanhol na Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC) e no Curso Técnico de Nível Médio da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – FIOCRUZ. Integrou a equipe técnico-pedagógica da Coordenadoria de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, sendo responsável pela formação continuada de professores e pela organização/revisão de material pedagógico de língua espanhola. E-mail: andrea.educoespanhol@gmail.com

Evânia Maria Ferreira do Nascimento

Graduada em Letras Português/Espanhol pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, doutora e mestre em Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atuou como professora de Língua Espanhola no Colégio Pedro II, campus Engenho Novo II, e meu interesse de pesquisa volta-se para a Análise do discurso, o ensino de língua materna e adicional, a formação de professores e análise e produção de materiais didáticos para o ensino de espanhol. E-mail: evaniamariaferreira33@gmail.com

Alice Moraes Rego de Souza

Doutora em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense, Mestre em Letras - Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2013), Licenciada em Letras – Português/Espanhol) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2010). Professora Adjunta de Língua Espanhola no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ), atuando na Educação Básica e na Licenciatura em Letras Português-Espanhol. É docente colaboradora nos cursos de Pós-Graduação Lato Sensu em Práticas, Linguagens e Ensino na Educação Básica (Cefet/RJ - Petrópolis) e em Relações Étnico-Raciais e Educação (Cefet/RJ - Maracanã). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Espanhola, atuando principalmente em Análise do Discurso, formação de professores, Linguística Aplicada e ensino de língua estrangeira. E-mail: alimoraes87@gmail.com

Fabio Sampaio de Almeida

Doutor em Linguística Aplicada pela UFRJ, mestre em Letras, na área de concentração em Linguística, pela UERJ e bacharel e licenciado em Letras Português/ Espanhol pela mesma instituição. É professor de português e espanhol do Cefet/RJ campus Petrópolis e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-raciais (PPRER) e do Programa de Pós-Graduação

Profissional em Filosofia e Ensino (PPFEN) da mesma instituição. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase em estudos do discurso, atuando principalmente nos seguintes temas: discurso, corporalidades e construção de identidades, relações étnico-raciais, linguagem e trabalho, gêneros do discurso e ensino, discursos midiáticos e produção de subjetividade. E-mail: fabio.almeida@cefet-rj.br

Douglas Coelho

Doutorando em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com foco em Educação Linguística e Educação Antirracista, orientado por Luciana Freitas e Viviane Conceição Antunes. Criador da página "Pretunhol" no instagram. Autor do livro infantil paradidático "As descobertas de Kito". Membro do Grupo de Trabalho sobre Política de Ações Afirmativas no Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da UFF. Possui graduação em Letras, licenciatura em Português-Espanhol, e graduação em andamento em Comunicação Social (Publicidade e Propaganda), ambas pela mesma instituição de ensino. Atuou como professor de Língua Espanhola, nos ensinamentos Fundamental I e II e no ensino Médio da rede privada do município de Niterói - RJ, e como instrutor de Língua Espanhola no curso de línguas PROLEM/UFF. Participou do Programa de Monitoria UFF no projeto "Pesquisa e prática de ensino para o curso de letras: avaliação de atividades escritas". Participou do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) pela UFF atuando na rede pública de ensino com projetos de Língua Espanhola. E-mail: douglascoelho@hotmail.com

Antonio Ferreira da Silva Júnior

Bacharelado e Licenciatura em Letras (Português-Espanhol), Mestrado e Doutorado em Letras Neolatinas pela UFRJ. Estágio de pós-doutoramento em Linguística Aplicada pela PUC-SP e em Educação pela USP. Professor Titular de Língua Espanhola do Colégio de Aplicação da UFRJ e do Programa de Pós-Graduação

em Letras Neolatinas da Faculdade de Letras da UFRJ. Desenvolve estudos em Linguística Aplicada com foco em pesquisa narrativa e formação de professores de espanhol nos Institutos Federais. E-mail: afjrespanhol@gmail.com

Walquíria Rodrigues Pereira

Doutoranda em Letras Neolatinas do PPGLN/UFRJ. Mestre em Letras Neolatinas (Opção Literaturas Hispânicas) pela UFRJ, e especialista em Práticas de Letramento pelo IFRJ/SJM e em Língua Espanhola Instrumental para Leitura pela UERJ. Licenciada em Letras Português/Espanhol/Literaturas pela UFRRJ, onde atuou como bolsista de Iniciação Científica - PIBIC/CNPq e também, bolsista PIBID/CAPES. Desempenhou a função docente nas séries iniciais da educação básica e, em pré vestibular, ensino fundamental II e médio, através do espanhol, além de ter exercido o cargo de professora substituta de Língua Portuguesa e Espanhola, nas turmas de ensino médio técnico integrado, do Instituto Federal do Mato Grosso. Possui vivência linguístico-cultural e acadêmica na língua espanhola em virtude da bolsa de intercâmbio realizada na Universidad de La Rioja (España). Integra os seguintes grupos do CNPq: "CARDILLA - Cartografias dos processos decoloniais literário e linguístico latino-americano" e "Estudos Literários Interamericanos e Transatlânticos". Atualmente, sua área de investigação está voltada para o ensino da Língua Espanhola como LE e nas literaturas de língua espanhola, principalmente pela ótica da leitura literária e da crítica literária de escritores translíngues e autotradutores. E-mail: walquiria.profesp@gmail.com

Amanda Lilian Aguiar de Barros Mesquita

Graduada em Letras: Português - Espanhol e Mestra em Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. cursou especializações em Tradução Português-Espanhol (Universidade Gama Filho), Língua Portuguesa para Estrangeiros (Universidade Federal Fluminense) e Planejamento, Implementação e Gestão de

EAD (Universidade Federal Fluminense). Atuou, por cinco anos, como docente do Colégio Pedro II, na Educação Básica e na Especialização em Ensino de Espanhol. No ano de 2022, passou a compor o quadro docente do IFSul – *Campus* Santana do Livramento, instituição binacional que recebe estudantes brasileiros e uruguaios. E-mail: amanda.abmesquita@gmail.com

Circi Nayar Oliveira Lourenço

Graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior de Santana do Livramento. Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas, atua como docente de língua portuguesa e espanhola no IFSul – *Campus* Santana do Livramento, instituição binacional que recebe estudantes brasileiros e uruguaios. E-mail: circilourenco@ifsul.edu.br

Vivian Cross Turnes

Graduada em Letras: Português - Espanhol pela Universidade da Região da Campanha e mestre em Educação pela UNIPAMPA. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria, atua como docente de língua portuguesa e espanhola no IFSul – *Campus* Santana do Livramento, instituição binacional que recebe estudantes brasileiros e uruguaios. Cursou, também, uma especialização em Gestão Escolar. E-mail: vivianturnes@ifsul.edu.br

Talita de Assis Barreto

Doutora em Letras (2010) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora e tradutora. Realizou estágio pós-doutoral em Estudos da Tradução na Universitat Autònoma de Barcelona, em 2015. É Professora Adjunta do Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense (UFF) e do Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Na UERJ, é coordenadora do PIBID Espanhol (CAPES) desde

2020. Vice-presidente da Associação Internacional liLETRAd, com sede em Sevilla, desde 2015, Espanha. Atua na área de Ensino de Espanhol Língua Estrangeira. Desenvolve pesquisas na área da formação profissional nos Cursos de Letras, com foco na formação docente e nos estudos da tradução. Participa do Grupo de Pesquisa Práticas de linguagem, trabalho e formação docente (UFF, certificado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, desde 2010). Membro do GT de Tradução - GTTRAD - da ANPOLL. E-mail: talitaabarreto@gmail.com

Cristina Maria da Silva Grilo Martorelli

Mestre em Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2017) e participou do grupo de pesquisa Laboratório de Espanhol Virtual (LabEV). Possui graduação em Letras com Habilitação em Português/Espanhol e Respectivas Literaturas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2008). É professora de Português e Espanhol da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) desde 2010 no Colégio Estadual Júlia Kubitschek, em que atua também como supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID - bolsista CAPES) no subprojeto PIBID UERJ Espanhol (2014-2018; e 2022- atual). Foi docente de Espanhol da Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME, de 2011 a 2014). Atua na área de Ensino de Espanhol também na esfera privada, em cursos livres de idiomas (Fisk, 2010-atual, e CNA, 2008-2013). Realiza trabalhos de revisões e traduções avulsas. E-mail: cristinamsgmartorelli@gmail.com

Alexsandro Coutinho dos Santos

Graduando em Letras Português/Espanhol e bolsista CAPES de iniciação à docência pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atuou no Programa Mais Educação como instrutor de teatro (2012). E-mail: coutinho_alex93@hotmail.com

João Marcos da Costa Silva

Graduando em Letras pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e graduando em Teologia pelo Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro (Unilasalle). Membro na UERJ do PIBID Espanhol (CAPES). Possui o Curso de Tecnologia de Formação e o Curso de Gestão Empresarial ambos pelo Instituto Nacional de Educação Profissional (INEP). Atua como membro ativo na coordenação da Comissão Episcopal para a Juventude na Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CEPJ, CNBB). É membro da coordenação da Pastoral Juvenil Vocacional Teresiana da América (PJVT-América). Representa o Brasil como membro da Equipe do Cone Sul da Pastoral Juvenil Latino-Americana. Autor do artigo intitulado, “A pedagogia teresiana em face à pedagogia de Paulo Freire: para o desenvolvimento de um saber integral-humanizador.” *Dignidade Re-Vista*, v.7, n.12, jul 2021. Trabalha como Pastoralista no Colégio Santa Teresa de Jesus e Analista de Marketing na Organização Religiosa Santo Enrique de Ossó. E-mail: joaoemarcos@gmail.com

Manuely Pereira da Silva

Possui graduação em História pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (2021). Atualmente é graduanda em Letras Português/Espanhol e bolsista CAPES de iniciação à docência pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Concluiu curso de Espanhol pelo CNA (2019). Atua como professora voluntária na disciplina de Espanhol no pré-vestibular Santa Cruz Universitário. E-mail: contatomanuelypereiras@gmail.com

Natália de Oliveira Lage

É pós-graduada em Marketing pela UniCarioca, Bacharel em Publicidade e Propaganda pela UniCarioca e graduanda em Letras Português/Espanhol pela UERJ. É bolsista de Prodocência da UERJ, foi bolsista CAPES de Iniciação à Docência do PIBID UERJ de espanhol, foi professora do curso técnico de Publicidade e Propaganda do CAEL, lecionando para 1º, 2º e 3º anos do ensino

médio. Trabalhou como marketing em *startups* de engenharia civil e mídia *out of home*. E-mail: natalialage85@gmail.com

Maria Auxiliadora de Freitas Bastos Matias

Graduada em Letras - Português, Espanhol e Literaturas pelo Centro Universitário Teresa D'Ávila - UNIFATEA (2003). Especialista em Língua Portuguesa pela PUC/SP (2005). Especialista em Ensino de Língua Espanhola pela Universidade Estácio de Sá/SP, Tutora de Aula Virtual de Espanhol (AVE), pelo Instituto Cervantes/SP (2016). Mestra em Projetos Educacionais pela EEL/USP (2023). Possui também intercâmbio na área de Espanhol na Universidade de Salamanca/Espanha (2019 e 2020). Atualmente é Professora de Língua Espanhola, no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - CEETEPS (desde 2018) e atua na Linha de Pesquisa de Formação de Professores, Professora de Ensino Superior e Mediadora Online em Cursos EaD, além de Atividades de Orientações de Projetos de Trabalhos de Graduação. Também atua desde 2014 como Professora de Língua Espanhola do Colégio São Joaquim - Rede Salesiana de Escolas/Lorena. É revisora da Revista CBTEcLE, participa periodicamente com publicações de artigos em periódicos, participações de eventos e apresentações de trabalhos/palestras. Tem experiência nas áreas de Linguística Aplicada, Educação e Tecnologia, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira, Ensino de Línguas para Fins Específicos, Novas Tecnologias Aplicadas à Educação, Tradução e Assessoria Pedagógica. E-mail: dorinhamatias368@gmail.com

Leandro Bolivar

É escritor, bolsista do CNPq, doutorando em Letras Neolatinas pela UFRJ, com estágio doutoral na Universidade Complutense de Madrid financiado pela CAPES, e Prof. Substituto da UFRJ. É mestre em Educação em Tecnologias Digitais pela Universidade de Lisboa. Possui MBA em Gestão Escolar pela USP/Esalq e MBA em Edição de Didáticos e Sistemas de Ensino pela Casa Educação-SP.

Possui especialização em Planejamento, Implementação e Gestão de EaD pela UFF, em Práticas docentes no ensino de Língua Espanhola pela UVA e em Língua Portuguesa pela UERJ. Possui graduação em Letras: Português/ Espanhol pela UniverCidade. Tem ampla experiência tanto na Educação Básica, quanto na Superior, e em gestão de equipes. Atuou no Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica e Psicopedagogia Escolar do Exército Brasileiro. Foi Professor Substituto de Linguística e Literatura da UERJ e docente convidado do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Língua Espanhola na Central Universitária de Língua e Tradução da Universidade Estácio de Sá. Atualmente, além de fazer parte de bancas de concursos, realizar palestras e comunicações em eventos acadêmicos, é apresentador do canal Divã Científico no YouTube. Atua principalmente nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de línguas, formação de professores, linguística aplicada e tecnologias digitais de informação e comunicação. E-mail: leandro.gomes.dias.bolivar@letras.ufrj.br

Dalva Desirée Climent

Doutora em Letras Neolatinas, literaturas hispânicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestre em Literaturas Hispânicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora de espanhol na Secretaria Municipal de Educação (SME) desde 2011. Professora de espanhol na secretaria Estadual de Educação (SEEDUC) desde 2014. Áreas de interesse: literaturas hispânicas, ensino de espanhol, materiais pedagógicos em espanhol. E-mail: climent.desiree@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aprendizagem – 19; 22; 25; 27; 30; 43; 53; 54; 62; 65; 96; 103; 109; 114; 118; 124; 126; 139; 146; 163.

D

Decolonial – 29; 74; 83; 103; 107; 128.

E

Educação Básica – 51; 60; 73; 84; 88; 97; 104; 108.

Ensino Crítico – 23; 108; 119.

Experiência Didática – 73; 108.

L

Letramento – 27; 30; 40; 97; 108; 109; 110; 119.

M

Material Didático – 43; 48; 53; 54; 57; 62; 65; 103; 149.

P

Portunhol – 107; 108; 110; 111; 113; 114; 115; 116; 117; 118; 119.

T

Tecnologias – 124; 125; 166.

Trabalho Docente – 55; 73; 74; 88; 125.

Este trabalho coletivo reúne experiências e reflexões de docentes dedicados(as) à educação linguística em espanhol, oferecendo uma visão abrangente sobre a prática pedagógica na Educação Básica. Ao longo dos capítulos, os(as) leitores(as) encontrarão um diálogo entre teoria(s) e prática(s), evidenciando os desafios e as potencialidades do ensino e aprendizagem de espanhol em âmbito escolar.

