

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

JORGE PAULO DOS SANTOS

ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS DOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E
PROFESSORES EM PARCERIA ENTRE UEPG E PREFEITURA DE PONTA GROSSA

PONTA GROSSA
2023

JORGE PAULO DOS SANTOS

ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES EM PARCERIA ENTRE UEPG E PREFEITURA DE PONTA GROSSA

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Ponta Grossa, junto ao Programa de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) em Estudos da Linguagem, dentro da linha de pesquisa Pluralidade, Identidade e Ensino, como requisito parcial de avaliação para a obtenção do título de mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Valeska Gracioso Carlos

PONTA GROSSA
2023

S237 Santos, Jorge Paulo dos
Ensino de espanhol como língua estrangeira para crianças dos anos iniciais do ensino fundamental: formação de professoras e professores em parceria entre UEPG e prefeitura de Ponta Grossa / Jorge Paulo dos Santos. Ponta Grossa, 2023.
171 f.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem - Área de Concentração: Linguagem, Identidade e Subjetividade), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Valeska Gracioso Carlos.
Coorientador: Prof. Dr. Paulo Cesar Fachin.

1. Língua espanhola. 2. Língua estrangeira - crianças. 3. Políticas linguísticas. 4. Formação reflexiva - professores. 5. LEC - ensino superior. I. Gracioso Carlos, Valeska. II. Fachin, Paulo Cesar. III. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Linguagem, Identidade e Subjetividade. IV.T.

CDD: 407

TERMO DE APROVAÇÃO

JORGE PAULO DOS SANTOS

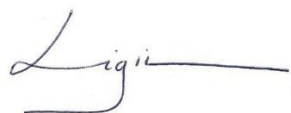
**ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA
CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL -
FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES EM PARCERIA
ENTRE UEPG E PREFEITURA DE PONTA GROSSA**

Dissertação apresentada para obtenção do título grau de Mestre em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Ponta Grossa, Área de concentração em Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Ponta Grossa, 19 de maio de 2023.



Prof.^a Dra Valeska Gracioso Carlos – Universidade Estadual de Ponta Grossa



Prof.^a Dra Ligia Paula Couto – Universidade Estadual de Ponta Grossa



Prof. Dr. Paulo Cesar Fachin – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me permitido uma existência cheia de oportunidades, pelo amor e o cuidado de Pai que me oferece a cada dia da minha vida.

Muita gratidão pela minha família, pelo lar de amor que muito contribuiu para a formação da pessoa que sou hoje. Meus pais, João Timóteo e Eva Maria, meus irmãos João Donizete, Edna Aparecida, José Roberto e Maria Regina, meus (as) cunhados (as) Luciana, Joaquim, Rosilene e Sebastião, meus sobrinhos e sobrinhas, Tiago, Sara, Filipe, Edvan, Mateus, Paulo, Bruna, Daniel, Davi, Nathan, Arthur, Emanuel e Heitor.

Agradeço aos meus amigos e colegas de trabalho.

Agradeço ao Professor Ezequiel Westphal, uma pessoa exemplar tanto pessoal quanto profissionalmente, que há mais de 20 anos me inspirou e me deu referência do modelo de professor que eu deveria ser. Sem o seu estímulo e apoio, eu não teria motivação e autoconfiança para chegar até aqui. Também agradeço ao Professor Renan Fagundes de Souza, meu orientador do Trabalho de Conclusão de Curso da graduação em Letras. Sem sua dedicação e presteza nas orientações a pesquisa desta temática não teria se desenvolvido da maneira como aconteceu.

Ao Gercino, essa pessoa maravilhosa que Deus colocou no meu caminho, que me acompanha em todos os momentos, que me apoiou e colaborou com a pesquisa e teve muita paciência comigo.

Agradeço a todos os meus colegas de mestrado, aos meus professores e em especial a minha orientadora Valeska que foi muito boa e atenciosa comigo, soube dar todo o suporte, acreditar em meu potencial e fazer orientações leves e divertidas.

Agradeço à Congregação de Filhos da Sagrada Família Jesus, Maria e José por ter me oportunizado uma aproximação mais íntima com a língua espanhola e ter me proporcionado uma boa formação intelectual, religiosa e cultural com vivências de intercâmbios internacionais nos estudos clericais.

Aos professores das disciplinas do mestrado, professoras Elaine, Cida e Pascoalina e ao professor Paulo Cesar que gentilmente colaborou com a composição desta banca. Também agradeço a professora Ligia Paula Couto que aceitou compor a banca, pela troca que fizemos, pela ajuda com materiais de pesquisa e abertura para momentos de formação na graduação de Letras Português/Espanhol pela UEPG.

Agradeço às professoras Adri, Lígia, Thaly e Midori por serem as responsáveis pela materialização do trabalho com a LEC nas escolas públicas de Ponta Grossa. Sem vocês o projeto não seria possível.

Agradeço a SME de Ponta Grossa por oportunizar a realização do projeto piloto de Língua Estrangeira para Crianças (LEC) e por abrir as portas para minha atuação neste campo de pesquisa. Minha gratidão seria ainda maior se o ensino de LEC se tornasse um programa permanente na organização curricular da SME, tendo lugar assegurado independente da gestão que estivesse no poder.

Sou grato à UEPG e a todos os que defendem o ensino público, gratuito e de qualidade e lutam pelo princípio da democracia. Nesta instituição, me senti valorizado, acolhido e produtivo.

RESUMO

A luta pelo direito ao acesso aos bens culturais e intelectuais das línguas adicionais, do multilinguismo e do interculturalismo deve estar presente nas pautas de reivindicação de todas as pessoas, até que as políticas linguísticas reconheçam, sem hierarquias, a validação das diferentes línguas e o seu espaço no currículo desde os primeiros anos de escolarização. Esta pesquisa utiliza diferentes metodologias para dar respostas aos seus objetivos, perpassando pelas pesquisas bibliográfica, documental, pesquisa-ação e pesquisa qualitativa, embasando-se em J. J. S. Fonseca (2002), Zeichner (2002) e Richardson (1999). Faz uma leitura dinâmica da dimensão histórica do ensino de Línguas no Brasil desde o Período Colonial até os dias atuais, observando o lugar que ocupa a Língua Espanhola neste processo. Para isso, utiliza como base a legislação vigente em cada período e autores como Guimarães (2011, 2014, 2016, 2021), Menezes (2001), Chagas (1957), E. C. A. Silva (2018), Chaguri (2011), F. M. Fernández (2005), Carbonar (2018) e Couto (2016). Como resultado, identifica elementos nas políticas linguísticas transformadas em leis que privilegiam uma língua adicional em detrimento de outras com o apagamento da diversidade de línguas e ofertas compulsórias nos sistemas de ensino. Os relatos de experiência de movimentos mostram que a militância linguística tem conseguido mobilizar ações políticas que se convertem em conquistas e respaldos legais em resistência ao princípio antidemocrático do monolinguismo, em diferentes esferas. Na contramão da tendência crescente do acesso cada vez mais antecipado ao ensino de LEC nas escolas, as universidades estaduais no Paraná, em sua grande maioria, não ofertam formação que contemple a LEC em suas ementas e currículos, tomando como referência as licenciaturas em Letras Português/Espanhol ou Letras Espanhol e suas Literaturas. Isso sinaliza a necessidade de se pensar os currículos dos referidos cursos dando respostas às demandas da sociedade. A pesquisa documental conta com reflexões sobre o currículo feitas por T. T. Silva (2022), Andrade e Conceição (2017) e Pereira (2010). Como objetivo principal, esta pesquisa surge da proposição de construção de um itinerário formativo para professores de LEC para repertoriá-los com alguns temas de caráter teórico, metodológico, didático e prático para a elaboração de planejamentos, construção de material didático e a combinação de diferentes estratégias de ensino de LEC à luz da concepção discursivo-enunciativo bakhtiniana e da visão vygotskyana de linguagem e aprendizagem. As bases teóricas que sustentam este trabalho são construídas a partir de Bakhtin (1997), Vygotsky (1978, 1987), Zabala (1998), Bissaco (2015), P. G. Freitas (2014), Janowska (2020), T. T. Silva (2022), Pires (2016), Picanço (2003), Kumaravadivelu (2012), Candido (1995), Luckesi (2011), Ghedin (2006) dentre outros teóricos. A formação reflexiva de professores de LE ocorreu a partir do desdobramento da parceria da UEPG com a SME de Ponta Grossa e buscou, ao mesmo tempo que formar professores, viabilizar acesso ao ensino de Língua Espanhola a estudantes de Escola Pública. Com isso, proporcionou o atendimento de mais de 5,5% dos estudantes matriculados na rede municipal de ensino em 2022. Este trabalho serve como modelo de formação de professores de LEC para outros programas e secretarias de educação. A avaliação deste projeto piloto comprova sua eficiência e indica que há um terreno propício para a sua execução, ainda que falte vontade política dos gestores municipais, ausência de amparo legal e carência da abordagem desta temática na formação dos licenciados na maioria das universidades analisadas.

Palavras-chave: Língua Espanhola; Língua Estrangeira para Crianças; Políticas Linguísticas; Formação Reflexiva de Professores; LEC no Ensino Superior.

RESUMEN

La lucha por el derecho de acceso a los bienes culturales e intelectuales de las lenguas adicionales, el plurilingüismo y la interculturalidad debe estar presente en las pautas de reivindicación de todas las comunidades interesadas, hasta que las políticas lingüísticas reconozcan, sin jerarquías, la validación de las distintas lenguas y su espacio en el currículo, a partir de los primeros años de escolaridad. Esta investigación utiliza diferentes metodologías para darles respuestas a sus objetivos, contemplando las investigaciones bibliográfica, documental, investigación-acción y la investigación cualitativa, con base en J. J. S. Fonseca (2002), Zeichner (2002) y Richardson (1999). Ella ofrece un a lectura dinámica de la dimensión histórica de la enseñanza de idiomas en Brasil desde el Período Colonial hasta la actualidad, observando el lugar que ocupa la lengua española en ese proceso. Para eso toma como base la legislación vigente en cada época y autores como Guimarães (2011, 2014, 2016, 2021), Menezes (2001), Chagas (1957), E. C. A. Silva (2018), Chaguri (2011), F. M. Fernández (2005), Carbonar (2018) y Couto (2016). Como resultado, identifica elementos de las políticas lingüísticas transformadas en leyes que favorecen una lengua adicional sobre todas las otras lenguas con el menosprecio en relación a la diversidad lingüística, imponiéndose y restringiendo las ofertas de estas en los sistemas educativos formales. Los relatos de experiencia de los movimientos muestran que la militancia lingüística ha logrado movilizar acciones políticas que se convierten en conquistas y respaldo jurídicos en resistencia al principio antidemocrático del monolingüismo, en distintas esferas. Ignorando la tendencia creciente de acceso cada vez más temprano a la enseñanza de LEN en las escuelas, las universidades estatales de Paraná, en su mayoría, no ofrecen formación que incluya LEN en los programas del curso y planes de estudio, tomando como referencia los profesorados superiores en Lenguas Portuguesa/Española o Lengua Española y Literatura. Esto expone la necesidad de pensar los currículos de los referidos programas para que puedan dar respuestas a las demandas de la sociedad. La investigación documental cuenta con reflexiones acerca del currículo hechas por T. T. Silva (2022), Andrade y Conceição (2017) y Pereira (2010). Como objetivo principal, esta investigación surge de la propuesta de construir un itinerario de formación para los docentes de LEN ofreciéndoles algunos temas de carácter teórico, metodológico, didáctico y práctico para la elaboración de planes de curso y de clase, construcción de material didáctico y la combinación de diferentes estrategias didácticas de LEN a la luz de la concepción discursivo-enunciativa de Bajtín y la visión del lenguaje y el aprendizaje de Vygotsky. Las bases teóricas que sostienen esta investigación se construyen a partir de Bakhtin (1997), Vygotsky (1978, 1987), Zabala (1998), Bissaco (2015), P. G. Freitas (2014), Janowska (2020), T. T. Silva (2022), Pires (2016), Picanço (2003), Kumaravadelu (2012), Candido (1995), Luckesi (2011), Ghedin (2006) y otros teóricos. La formación reflexiva de los profesores de LE ocurrió a partir del desarrollo del convenio entre la UEPG y la Secretaría Municipal de Educación de Ponta Grossa que buscó la formación de los profesores y al mismo tiempo permitió el acceso a la enseñanza del idioma español para los estudiantes de escuelas públicas. Con eso, fue posible el atendimento de más de 5,5% de los estudiantes registrados en la red municipal de educación en 2022. Este trabajo sirve como modelo para la formación de profesores de LEN para otros programas y secretarías de educación. La evaluación del proyecto piloto comprueba su eficiencia e indica que hay un terreno favorable para su ejecución, aunque suceda la falta de voluntad política por parte de los gestores municipales, ausencia de respaldo legal y la inexistencia del abordaje de este tema en la formación de los profesorados en la mayoría de las universidades analizadas.

Palabras-clave: Lengua Española; Lengua Extranjera para Niños; Políticas Lingüísticas; Formación Reflexiva de Profesores; LEN en la Educación Superior.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 —	Cursos de licenciatura em Letras Português/Espanhol e Letras/Espanhol das Universidades Estaduais no Paraná	61
Quadro 2 —	Comparativo das propostas curriculares/ementas dos cursos de licenciatura em Letras Português/Espanhol ou Letras Espanhol das universidades estaduais do Paraná	66
Gráfico 1 —	Universidades Estaduais que ofertam os cursos de Licenciatura em Letras Português/Espanhol e Literaturas ou Letras Espanhol e Literaturas	67
Gráfico 1 —	Universidades Estaduais que ofertam os cursos de Licenciatura em Letras Português/Espanhol e Literaturas ou Letras Espanhol e Literaturas	67
Gráfico 2 —	Composição dos cursos na oferta de Licenciatura em Letras Português/Espanhol e Literaturas ou Letras Espanhol e Literaturas	67
Gráfico 3 —	Presença no currículo do curso de disciplinas com abordagem específica de ensino de LEC para os Anos Iniciais do EF ou que abrem campo de atuação com esta faixa etária.....	67
Gráfico 4 —	Modalidade/caráter de oferta das disciplinas com abordagem específica para o ensino de LEC	68
Gráfico 5 —	Carga Horária total das Universidades Estaduais que ofertam os cursos de Licenciatura em Letras Português/Espanhol e Literaturas ou Letras Espanhol e Literaturas	68
Quadro 3 —	Temas das formações de LEC ofertados pela UEPG aos docentes em 2022 .	107
Quadro 4 —	Instrumento de avaliação sobre a formação e a mantenedora – Docentes	114
Quadro 5 —	Instrumento de avaliação sobre a formação e a mantenedora – SME	118

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEBI	Associação Brasileira do Ensino Bilíngue
APEPR	Associação de Professores do Estado do Paraná
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CELIN	Centro de Línguas e Interculturalidade
CNE	Conselho Nacional de Educação
DEEL	Departamento de Estudos da Linguagem
EAD	Educação à Distância
EF	Ensino Fundamental
ELA	Espanhol como Língua Adicional
EM	Ensino Médio
ENPLEE	Encontro de Professores de Língua Espanhola do Estado do Paraná
EUA	Estados Unidos da América
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ILA	Inglês como Língua Adicional
LA	Língua Adicional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
LEC	Língua Estrangeira para Crianças
LEM	Língua Estrangeira Moderna
LEN	Lengua Extranjera para Niños
LM	Língua Materna
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MP	Medida Provisória
NRE	Núcleo Regional de Educação
OEP	Observatório Europeu do Plurilinguismo
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPC	Proposta Pedagógica Curricular

PPGEL	Programa de Pós-graduação de Ensino Linguístico
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Culturais
RPC	Rede Paranaense de Comunicação
SD	Sequência Didática
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SEED	Secretaria de Estado da Educação e do Esporte
SME	Secretaria Municipal de Educação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
USAID	United States Agency for International Development
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	PALAVRAS INICIAIS: O PESQUISADOR E O OBJETO DE PESQUISA	13
2	INTRODUÇÃO	16
3	ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA	20
3.1	OBJETIVOS DA PESQUISA	23
3.1.1	Objetivo Geral	23
3.1.2	Objetivos Específicos	23
3.2	PROBLEMATIZAÇÃO	24
4	TÓPICO 1: LEITURA DA DIMENSÃO HISTÓRICA DO ENSINO DO ESPANHOL NO BRASIL E A DEFESA DO PLURILINGUISTO COM RELATOS DE MILITÂNCIA LINGUÍSTICA E CONQUISTAS EM DIFERENTES INSTÂNCIAS	26
4.1	ALGUNS FATORES QUE PODERIAM FAVORECER O DESENVOLVIMENTO DO ELA NO BRASIL	26
4.2	O PERÍODO COLONIAL E A CHEGADA DAS LÍNGUAS ALÓCTONES E OS EFEITOS SOBRE AS LÍNGUAS AUTÓCTONES	27
4.3	DO PERÍODO DA EDUCAÇÃO JESUÍTICA ATÉ O TRANSPLADO DA COROA PORTUGUESA AO BRASIL.....	30
4.4	O INÍCIO OFICIAL DO ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL E A RELAÇÃO COM OS PAÍSES VIZINHOS	31
4.5	A REFORMA DE CAPANEMA	33
4.6	A PRIMEIRA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – 1961	34
4.7	A SEGUNDA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – 1971	35
4.8	A TERCEIRA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – 1996.....	37
4.9	A RELAÇÃO ENTRE BRASIL E ESPANHA A PARTIR DO ANO 1990	39
4.10	O MERCADO COMUM DO SUL – MERCOSUL	40
4.11	A LEI FEDERAL 11.161 DE 05 DE AGOSTO DE 2005	41
4.12	A MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746 E LEI 13.415/17	44
4.13	A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E O ENSINO DE ESPANHOL	46
4.14	RELATOS DO ESPANHOL COMO LA E MOVIMENTOS DE MILITÂNCIA E RESISTÊNCIA	47
4.15	O MOVIMENTO #FICAESPANHOL	50

5	TÓPICO 2: OS CURRÍCULOS E EMENTAS DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS PARANAENSES QUE OFERTAM O CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS/ESPAÑHOL OU LETRAS/ESPAÑHOL E O OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES PARA O ENSINO DE LEC	54
5.1	BREVE PANORAMA DA LEC NO BRASIL	54
5.2	O CURRÍCULO EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICA	57
5.3	O CURRÍCULO E AS UNIVERSIDADES	58
5.4	BREVE ANÁLISE DAS PROPOSTAS CURRICULARES / EMENTAS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS/ESPAÑHOL OU LETRAS/ESPAÑHOL DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ	60
5.4.1	Universidade Estadual de Londrina	61
5.4.2	Universidade Estadual do Paraná	62
5.4.3	Universidade Estadual de Ponta Grossa	64
5.4.4	Universidade Estadual do Centro-Oeste	64
5.4.5	Universidade Estadual do Norte do Paraná	65
5.4.6	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	65
5.4.7	Considerações sobre a análise dos Currículos	68
6	TÓPICO 3: PARCERIA ENTRE A UEPG E A SME DE PONTA GROSSA E A FORMAÇÃO REFLEXIVA DE PROFESSORAS E PROFESSORES A PARTIR DE ALGUNS PRESSUPOSTOS PARA O ENSINO DE LEC	71
6.1	A PARCERIA ENTRE A UEPG E SME DE PONTA GROSSA PARA O ESPAÑHOL COMO LEC	71
6.2	A IDEIA INICIAL DA PROPOSTA	77
6.3	O ENSINO DE LEC E A CONCEPÇÃO BAKHTINIANA DE LINGUAGEM	78
6.4	OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA NAS RELAÇÕES DIALÓGICAS	79
6.5	A SEQUÊNCIA DIDÁTICA	81
6.6	AS ESCOLHAS DE CONTEÚDO E A CONCEPÇÃO CURRICULAR	83
6.7	A AMPLIAÇÃO LEXICAL NA LEC	84
6.8	O ENSINO DE LEC COM O RECURSO DAS CANÇÕES	85
6.9	A ABORDAGEM CULTURAL VOLTADA PARA A INTERCULTURALIDADE E O RESPEITO À DIVERSIDADE	86
6.10	A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA, QUESTÕES DE GÊNERO E OUTRAS INTERSECCIONALIDADES	88
6.11	O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E SUAS PRINCIPAIS CONCEPÇÕES	89
6.12	VYGOTSKY E A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL, O PENSAMENTO E A LINGUAGEM E A INTERAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE LEC	92
6.13	ALGUMAS ABORDAGENS E MÉTODOS NO ENSINO DE LA	94

6.14	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA LM E NA LA	99
6.15	A PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DA LUDICIDADE NO ENSINO DE LEC ...	101
6.16	A LITERATURA INFANTOJUVENIL NO ENSINO DE LEC.....	103
6.17	A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	105
6.18	A FORMAÇÃO REFLEXIVA DO PROFESSOR DE LEC	106
6.19	PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS ACADÊMICOS PARA FORMAÇÃO E DIVULGAÇÃO DA LEC	108
7	TÓPICO 4: AVALIAÇÃO DO PROJETO PILOTO DA LEC – ESPANHOL E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES	113
7.1	A COLETA DE DADOS	120
7.2	ANÁLISE DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO POR PARTE DAS DOCENTES	121
7.3	ANÁLISE DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELA PROFISSIONAL DA SME.....	127
7.4	CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE AS RESPOSTAS	130
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
	REFERÊNCIAS	137
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	150
	APÊNDICE B – SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	151
	ANEXO A – CRONOGRAMA DAS FORMAÇÕES	171

1 PALAVRAS INICIAIS: O PESQUISADOR E O OBJETO DE PESQUISA

Eu sou professor pedagogo formado desde 2006, tenho 18 anos de experiência na educação. Pertencço ao quadro próprio do magistério na Prefeitura Municipal de Curitiba e no Estado do Paraná. Realizo alguns projetos como professor de espanhol na rede pública de ensino há aproximadamente treze anos. A aquisição da língua espanhola veio por meio de duas experiências de intercâmbio na Colômbia. Além de dar aulas de Religião e Recreação (*Religión y Lúdicas*) no Colégio Padre Manyanet em Medellín-Colômbia para estudantes de *primarias* (equivalente aos nossos Anos iniciais do Ensino Fundamental), também tive a oportunidade de cursar um ano da carreira de Teologia na *Universidad San Buenaventura* em Bogotá.

Quando regressei ao Brasil, busquei aprender mais sobre a língua por meio de cursos livres de idioma no Centro de Línguas e Interculturalidade (CELIN) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), tendo contato com diferentes formas de arte e cultura hispano-americana. Sempre tentei inserir a proposta do ensino da língua espanhola nos ambientes por onde trabalhei, tanto em forma de projetos quanto de cursos livres e também como prática educativa em escola de tempo ampliado¹ na Rede Municipal de Educação de Curitiba, tendo como público principal e preferencial as crianças.

De 2017 – 2020, cursei a Licenciatura em Letras Português/Espanhol e respectivas Literaturas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) para aprimorar meus conhecimentos na área e adquirir o título. A modalidade Educação a Distância (EaD) pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) com a atenção especial e reserva de vagas aos professores da Rede Pública de Ensino foi um grande estímulo. Tudo convergia para que eu pudesse realizar este curso. Com a modalidade a distância, podia administrar tempo e espaço e me organizar sem reduzir minha carga horária de trabalho. A qualidade e a tradição da UEPG na formação EaD também pesaram positivamente nesta escolha.

Enfim, o meu interesse pela temática do ensino de Espanhola como língua adicional (LA), a formação dos docentes e a abordagem metodológica para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EF) é proveniente da necessidade de aprimorar meu trabalho e ter repertório acadêmico que direcionasse o ensino de línguas para esta faixa etária. São poucas as produções acadêmicas com foco nos primeiros anos de escolarização. Por este motivo resolvi me dedicar

¹ Escola de Tempo Ampliado ou Escola de Tempo Integral corresponde à condição da oferta do modelo de ensino (para além dos componentes curriculares das Escolas de Tempo Regular) que proporciona ao estudante o aumento da carga horária decorrente da permanência deste dentro da instituição, recebendo formações adicionais como oficinas e práticas educativas.

a pensar na formação do professor de LA, mais especificamente na língua espanhola, e as competências necessárias para o trabalho com este grupo tão específico, uma vez que os currículos das universidades dificilmente ofertam esta abordagem. Pensar no preparo do profissional e na possibilidade de produção de materiais didáticos voltados para a realidade concreta dos estudantes, a partir de estratégias metodológicas que incluam a ludicidade por meio de jogos, música, contação de histórias, acesso à literatura na língua alvo e atividades de sistematização em formato de sequências didáticas (SD) foi uma maneira de dar resposta à carência de parâmetros para este trabalho.

Esta pesquisa traz inicialmente e de modo resumido a trajetória histórica do ensino da Língua Espanhola no Brasil, bem como a abordagem dessa temática na formação de professores de línguas estrangeiras nos cursos de licenciatura em Letras Português/espanhol e Letras Espanhol das Universidades Estaduais do Paraná, para logo discorrer sobre alguns elementos relacionados com o ensino de Língua Estrangeira para Crianças² (LEC). O trabalho de pesquisa teve sua construção intimamente atrelada ao atendimento da demanda de formação dos professores e professoras que atuaram no ensino de LEC da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa (SME) no ano de 2022. Surgiu da parceria entre a UEPG e a prefeitura para pôr em prática um projeto pensado já há alguns anos e que não havia saído do papel.

Os temas que compõem esta dissertação foram levados aos professores por meio de formações quinzenais, dentro do programa de extensão universitária “Formação Reflexiva de Professores de Língua Estrangeira”, onde se trabalhou conteúdos teóricos, metodológicos, didáticos e as oficinas de produção de materiais como jogos e atividades compondo as sequências didáticas que foram aplicadas do 1º ao 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, além de toda troca de experiência e partilha das conquistas e das dificuldades.

Sendo assim, o objetivo primordial desta pesquisa é a construção de um programa de formação para professores de LEC que possa suprir as necessidades em relação aos conhecimentos e técnicas específicas para o ensino de língua espanhola para o público infantil dentro de um sistema de ensino específico. Contudo, esta pesquisa também busca refletir sobre a temática do ELA e contextualizá-la, trazendo alguns elementos da trajetória do ensino desta

² O Termo Língua Estrangeira será utilizado sempre que estiver associado à expressão Língua Estrangeira Para Criança (LEC), pelo fato de a literatura e produções acadêmicas anteriores a este trabalho se referirem a este objeto de estudo desta maneira, já tendo estabelecido e cunhado esta expressão. Por uma questão técnica e por ser referência para as buscas no meio acadêmico faço a opção por manter este termo. Embora prefira utilizar a expressão Língua Adicional, alinhado ao entendimento de Leffa e Irala (2014, p. 30) quando afirmam que “o uso do termo ‘adicional’ traz vantagens porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno”.

língua no Brasil e algumas intervenções em defesa do plurilinguismo e do acesso às línguas adicionais. Problematizando a formação universitária me proponho a fazer uma leitura ligeira das ementas e currículos das universidades estaduais paranaenses e identificar a existência do enfoque no Ensino de LEC na formação de professores nos cursos de licenciatura em Letras que ofertam espanhol como língua estrangeira, contribuindo de alguma maneira com todos aqueles que se interessam por estudar, investigar e militar a respeito dos eixos temáticos abordados. Ao final, compõe os objetivos específicos avaliar a concretização do projeto piloto de Língua Espanhola como LEC, considerando o enfoque de atuação da UEPG e da SME de Ponta Grossa. A composição final deste trabalho oferece um panorama a respeito do ELA e seu lugar nas políticas linguísticas, entrega ao leitor um modelo de formação para professor de LEC como uma das propostas possíveis para se preparar docentes para o trabalho com esta faixa etária, bem como uma leitura do processo de parceria ocorrido no ano letivo de 2022 entre a UEPG e a SME de Ponta grossa. Conhecer este caso específico e entender um pouco sobre os efeitos das vontades políticas dos gestores e os esforços por realizar ofertas importantes na formação linguística das crianças do sistema público de educação, mesmo quando as leis não oferecem respaldo para sua execução pode ajudar a formar consciência, reflexão e engajamento com a causa, fortalecendo a luta e o trabalho de todos aqueles que acreditam na proposta da LEC.

2 INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa e reflexão acadêmica se desenvolve no campo da linguística aplicada fazendo referência ao ensino de LEC, em específico à Língua Espanhola. O embasamento metodológico é composto por diferentes encaminhamentos de pesquisa no intuito de oferecer os caminhos mais adequados para as demandas e as problematizações deste trabalho. Compõe este repertório a pesquisa bibliográfica e documental (Fonseca, J. J. S., 2002; Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009), a pesquisa-ação (Zeichner, 2002) e a pesquisa qualitativa (Richardson, 1999).

Em torno deste tema da Língua Espanhola, faz uma crítica à cultura do monolingüismo analisando a trajetória histórica do ensino de espanhol no sistema educacional brasileiro por meio de pesquisa bibliográfica. Discorre, de modo sintético, sobre a formação universitária de professores para o ensino de língua espanhola para crianças tendo como material de análise documental as ementas dos cursos de Letras Português/Espanhol ou Letras Espanhol das universidades estaduais do Paraná. A análise documental destes cursos corrobora com o objetivo principal da pesquisa e ajuda a justificá-lo. Por este motivo se mostra mais breve e ilustrativo, porém suficiente para seu propósito. Por meio de pesquisa-ação procura desenvolver uma proposta formativa para os professores dos Anos Iniciais do EF referente ao ensino de LEC com combinações de estratégias metodológicas, considerando como campo de aplicação os estudantes de escola pública dos Anos Iniciais da SME de Ponta Grossa, conformando uma parceria com a UEPG para formação docente e produção de materiais. Ao final do ano letivo em que o projeto piloto foi aplicado, utilizou-se um questionário destinado aos docentes participantes e à profissional representante da SME para coleta de dados de caráter qualitativo com a finalidade de avaliá-lo, englobando diferentes frentes no tocante à UEPG e à SME de Ponta Grossa.

Na pesquisa sobre a trajetória do ensino de espanhol no Brasil e defesa do plurilingüismo é admissível fazer uma leitura dinâmica do ensino de línguas estrangeiras (LEs) desde o Período Colonial até os dias atuais. Por meio de pesquisa bibliográfica, utilizando como referência Cunha (2016) e Fernandes (2009) se analisa os fatores que favoreceriam o desenvolvimento do Espanhol como Língua Estrangeira no Brasil. As referências do Período Colonial e as línguas autóctones são de Lorensen (2014) e Severo (2019), passando para a época da educação jesuítica até o traslado da coroa portuguesa quando foi instaurado o ensino das línguas modernas (Alencar, 2009; Boulos Junior, 2001). Muito timidamente, ocorre o início do ensino de E/LE impulsionado pelas relações com os países vizinhos com relatos de L. M. A.

Freitas (2010), porém é com a Reforma de Capanema que o ensino de línguas se robustece. Os autores Chagas (1957), Dallabrida, Trevizoli e Vieira (2013), Guimarães (2014), Machado, Campos e Saunders (2007), Menezes e Santos (2001) e Paiva (2003) mostram a relevância deste momento histórico. Nas décadas de 60 e 70, o Brasil elabora as suas duas primeiras Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), alterando a trajetória de conquistas da diversidade de ensino de línguas no currículo nacional, conforme Guimarães (2011) e Leffa (2016). Portanto a LDB de 1971 traça a predileção pelo monolinguismo com o ensino da língua inglesa, amparado por acordos internacionais (Chaguri, 2011; Leffa, 1999). A terceira e última LDB em vigência, elaborada em 1996, abre espaço para o ideal plurilinguista possibilitando o ensino de LEs de acordo com a demanda e preferência de cada comunidade. A Lei Federal nº 11.161 de 2005, conhecida como a “Lei do Espanhol” tenta dar maior relevância ao ensino da língua praticada pela maioria dos países vizinhos ao Brasil e aos que são pertencentes ao Mercado Comum do Sul (Fernández, F. M., 2005; Peres Carvalho, 2014) além do significativo estreitamento econômico, comercial e cultural entre Brasil e Espanha (Ribeiro, 2021), sendo aplicada com seus desafios e possibilidades no sistema educacional brasileiro (Almeida, 2017; Lagares, 2013). Porém a medida provisória nº 746 de 2016, transformada na Lei nº 13.415 de 2017, retoma a predileção pelo ensino da língua inglesa convertendo-a em única LE obrigatória para todo o sistema de ensino nacional, contrariando as vozes da população e dos parlamentares representantes que propuseram outros caminhos (Carbonar, 2018). De acordo com A. L. Fonseca (2018), as ações políticas prepararam caminhos para a reforma do ensino médio e o estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Nassar, c2023) que institui o inglês como língua franca e obrigatória. Em contrapartida, houve protestos e movimentos nacionais e regionais³ em prol do direito de escolha da língua estrangeira, como preconiza a LDB.

A luta por espaço no currículo continua e também pelo direito de acesso a este bem cultural que é a língua estrangeira desde os primeiros anos da escolarização. Nesse intuito é que foi pensada a análise das ementas e currículos das universidades estaduais no Paraná, tendo como recorte os cursos que ofertam a licenciatura em Letras Português/Espanhol ou Letras Espanhol vigentes no ano de 2020 para encontrar propostas formativas que direcionassem didática e pedagogicamente para o ensino de LEC. Os documentos foram acessados através dos

³ O movimento mais relevante e de abrangência nacional e regional foi o “#FICAESPANHOL” que surgiu no Rio Grande do Sul em 2016 criado pelo coletivo de professores, estudantes e membros da sociedade civil e se disseminou pelo Brasil, com a ajuda das redes sociais, tendo representatividade em quase todos os estados e obtendo conquistas no âmbito legislativo em defesa da permanência do Espanhol na Educação Básica.

sites das universidades e analisados de forma contrastiva entre as seis universidades selecionadas, independentemente de sua modalidade de ensino (presencial ou a distância). Sobre o panorama da LEC no Brasil, Andrade e Conceição (2017) e Filizola (2019) ajudam a contextualizar embasados pela legislação vigente. O Currículo é trazido neste trabalho sob uma perspectiva crítica com Moreira e Candau (2007), Moreira e Silva (1995) e Veiga-Neto (2002). No âmbito universitário, Pereira (2010) problematiza este aspecto na construção do perfil do Ensino Superior no Brasil. A partir de uma análise individual, são apresentados quadros que ilustram os cursos de letras que possuem habilitação em Língua Espanhola nas universidades estaduais do Paraná e a presença ou ausência das ofertas e abordagens na formação de professores em relação à LEC sugerindo este cenário como ponto de atenção na formação universitária das licenciaturas em questão.

Para a resolução da lacuna formativa dos professores em relação ao desafio de levar a LEC, a proposta de formação reflexiva dos professores resgatou alguns pressupostos que se fizeram necessários para repertoriar os docentes. Desde a concepção de como se desenharia o programa formativo até a avaliação dos resultados obtidos. O rol de temas contou com a questão da produção de materiais (Leffa; Irala, 2014), a concepção bakhtiniana de linguagem (Bakhtin, 1997; Lima, M. P., 2018), os desafios da docência nas relações dialógicas (Bissaco, 2015), o formato pedagógico da sequência didática (Freitas, P. G., 2014; Garcia, 1997; Zabala, 1998), a escolha de conteúdos e a concepção curricular, a ampliação lexical (Leffa, 2016), o ensino com música (Lima, L. R., 2004), a abordagem cultural e o respeito à diversidade (Fernández, G. E.; Rinaldi, 2009; Pires; Knoll; Cabral, 2016; Siqueira, 2018; Silva, T. T., 2001), a educação antirracista com aportes de Ferreira (2012) e Rodrigues e Cardoso (2019), o processo de aprendizagem e suas principais concepções embasadas por correntes da psicologia da aprendizagem (Becker, 2012; Dalbosco, 2012; Fossile, 2010; Nunes; Silveira, 2015; Roseno; Siqueira, 2011; Vygotsky, 1978, 1987), Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal, o pensamento e a linguagem e a interação na aprendizagem de LEC com referências de Roseno e Siqueira (2011) e Vygotsky (1978, 1987, 1998), algumas abordagens e métodos no ensino de LE com Almeida Filho (2005), Anthony (2011), Jalil e Procailo (2009), Kumaravadivelu (2012), Nicholls (2001) e Picanço (2003), e sobre alfabetização e letramento na LM e LE com contribuições de Chediak (2017), Morais (2012), Soares (2004), Vilar (2014), também considerando a estratégia da ludicidade no ensino de LEC com Herrera (2016), Santos (2019) e Vygotsky (1998), a literatura infanto-juvenil referenciada por Candido (1995) e Cosson (2012), a avaliação da aprendizagem sob a ótica de Fernandes (2009) e Luckesi (2011), a formação reflexiva do professor (Dewey, 1959; Freire, 2001; Ghedin, 2006).

Todos estes assuntos citados compoem o elenco de conhecimentos investigados para pertencer ao rol de conteúdos para a formação do docente destinado ao trabalho com LEC. Evidentemente tal levantamento de arcabouço teórico e itinerário formativo não pretende abarcar todas as possibilidades de estudos em relação a este campo de atuação, porém pode oferecer balizas concretas para o trabalho na LEC.

A proposta metodológica da pesquisa-ação derivando uma intervenção formativa para os professores e professoras de LEC, enquanto foi desenvolvida e efetivada como projeto piloto, ofereceu bons resultados atingindo um percentual expressivo dos estudantes da SME, agradando às comunidades escolares onde foi executado, gerando experiência e conhecimento técnico, pedagógico e linguístico nas pessoas docentes e o engajamento do público alvo – as crianças.

Uma avaliação qualitativa foi aplicada para a coleta e análise qualitativa de dados, e somando a isso, os relatos trazidos pelas partes envolvidas no processo, atestaram os alcances positivos mencionados. Ao final da jornada de pesquisa, surge a inquietação diante da possibilidade de descontinuidade do projeto de LEC na área do espanhol na SME. Cenário este que comprova e não distância dos encaminhamentos feitos no decorrer da história provenientes das políticas linguísticas para o sistema de ensino no Brasil.

Sem manifestação de justificativa por parte da SME, resta-nos acreditar que este distanciamento e o não comprometimento com o a língua espanhola (e as outras línguas), exceto a língua inglesa, evidencia a carência de vontade política e a ausência de leis para o estabelecimento de garantias em relação ao plurilinguismo. O que temos para o momento são Macro Políticas Linguísticas comprometidas com a perpetuação do monolinguismo com o monopólio da língua inglesa sobre o território curricular.

3 ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

A pesquisa inicialmente reflete sobre as políticas linguísticas no Brasil fazendo um recorrido histórico e pontuando fatores relevantes que culminam na configuração atual no que diz respeito ao ensino de LA. De antemão, analisa elementos que indicam a predileção da cultura do monolinguismo expressados nas garantias legais em relação à obrigatoriedade do ensino do Inglês como língua estrangeira no sistema educacional brasileiro. Entretanto esta leitura cita ações de militância em prol do plurilinguismo que sinalizam algumas conquistas por meio de movimentos e estratégias de resistência. Este breve recorrido histórico é alcançado por meio de pesquisa bibliográfica realizada, de acordo com J. J. S. Fonseca (2002, p. 30), “[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites”.

Serve-se ao propósito de desenhar a trajetória partindo da dimensão macro até afunilar-se ao contexto específico de análise expresso no processo de implantação do ensino de espanhol como Língua Estrangeira para Criança (LEC) na rede municipal de Ponta Grossa. Sobre a metodologia empregada, J. J. S. Fonseca (2002, p. 32) afirma que:

Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

Por este motivo é tão importante apoiar-se em produções anteriores utilizando-se de discernimento para fazer a seleção de materiais adequados e que possam aportar aos objetivos da pesquisa. Tem lugar no assunto geral como coluna vertebral da investigação do Espanhol como língua adicional (ELA), e faz-se um recorte e afinamento da temática para o ensino deste idioma como LEC.

Dando corpo ao trabalho para sustentar as reflexões, foi relevante apresentar uma análise das propostas de formação de docentes dos cursos de licenciatura em Letras das universidades estaduais paranaenses que possuem a língua espanhola como LA. Isso possibilitou a comprovação da inexistência do foco do ensino de LEC na maioria das instituições analisadas. O que suscita questões cruciais relacionadas com a demanda crescente da oferta de LA para a faixa etária das crianças e a ausência de formação de professores com abordagens metodológicas e compreensão para atender a este público tão específico. Para viabilizar metodologicamente esta reflexão, a investigação baseou-se na pesquisa documental analisando de modo contrastivo as matrizes curriculares das instituições em questão.

Embora ainda haja, por parte de algumas pessoas, uma confusão entre a pesquisa bibliográfica e a documental, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) esclarecem que a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias. Alinhado a esta distinção J. J. S. Fonseca (2002, p. 32) detalha que:

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc.

Portanto, seguindo estas duas possibilidades investigativas, este trabalho foi elaborado no intuito de buscar referências sobre a oferta do ensino de LEC dos anos iniciais do EF, sobre a importância pedagógica e o direito de acesso à cultura e ao conhecimento, bem como para compreender, a partir de documentos oficiais, o processo de preparação de professores por meio das licenciaturas das universidades estaduais paranaenses para o atendimento do grupo pertencente a esta faixa etária.

Direcionando a investigação para o caso específico da implantação do espanhol como LEC, é tomada a experiência de parceria entre a SME de Ponta Grossa e a UEPG, trazendo o relato dos trâmites para sua iniciação, a ideia da proposta e, dentro do esquema de formação de professores, a tentativa de reunir importantes pressupostos pedagógicos, didáticos e metodológicos para o ensino de LEC. Nesta conjuntura, foi forjado o desenho da combinação de estratégias metodológicas, concepções de aprendizagem de Língua Materna (LM) e LEC e os conhecimentos linguísticos associados aos pedagógicos para a produção de materiais didáticos pensados genuinamente para estudantes da rede municipal de ensino.

Para isso, outra metodologia de pesquisa foi incluída neste projeto na tentativa de buscar respostas adequadas ao desafio da formação de professores com embasamento específico para o ensino de LEC. Na concretização desta proposta, foi preciso aproximar dois campos importantíssimos, a universidade e a escola. Ou seja, a academia como espaço de produção de pesquisa e conhecimento teórico e o ambiente de atuação profissional como lugar de produção de conhecimento empírico, aplicação dos conhecimentos teóricos e laboratório concreto de experimentação, resolução de desafios e ocorrência interseccionais de condições diversas (estrutura física, comunidade, cultura organizacional, relações interpessoais e outras).

Valladares (2015, p. 1) considera que “a distância entre academia e escola é grande, clara e antiga. Apesar de os docentes da Educação Básica terem passado pela universidade e de ela ir à sala de aula pesquisar ou levar seus estagiários, algo acontece que não permite uma comunicação frutífera”. É justamente na tentativa de encurtar a distância entre universidade-escola que a abordagem metodológica da pesquisa-ação atua criando uma atmosfera de troca, sugestões, propostas, embasamento teórico, didático e metodológico, além de encaminhamentos diferenciados frente aos desafios concretos do ambiente escolar. Sobre esta parceria Garcia (1997, p. 74) considera que: “A colaboração mais importante que é preciso estimular diz respeito à participação das Universidades no desenvolvimento de atividades de formação centradas na escola, em colaboração com os centros de professores ou com as próprias instituições escolares”.

Com este movimento é possível entender que a conversa entre estes dois espaços retroalimenta cada um deles e vai moldando os saberes e os fazeres tanto da universidade, uma vez que assenta as teorias nos campos das possibilidades, quanto da parte da escola ao atualizar seus professores com o que há de novo e compartilhado em tendências, teorias e pesquisas acadêmicas.

O desenvolvimento profissional proveniente da pesquisa-ação oferece reflexões e aprimoramento do trabalho pedagógico acarretando melhorias na qualidade da educação e dando mais segurança e propriedade aos professores. A respeito disso Zeichner (2002, p. 85) considera que:

A pesquisa-ação fornece de fato um meio de professores em formação engajarem-se na análise de sua própria prática de ensino de modo que tal análise possa tornar-se a base para o aprofundamento e a expansão de seu pensamento e, conseqüentemente, a incluir um olhar sobre as dimensões sociais e políticas de seu trabalho. Ela pode fazer isso de modo que minimize o grau de obediência estratégica, por parte de estudantes em estágio, e que possa começar a construir um compromisso autêntico dos professores em formação acerca do trabalho em prol da mudança social em sua prática de sala de aula.

Esta proposta metodológica de pesquisa-ação alinha-se precisamente aos ideais de investigação científica a respeito de temáticas que sugerem a resolução de uma situação-problema real, corroborando na construção do conhecimento no campo de atuação específico, já trazendo benefícios e resultados à medida em que vai se construindo o trajeto e a proposta de trabalho.

Logo, para a conclusão do trabalho, foi aplicado um questionário para coleta de dados no sentido de avaliar vários aspectos que envolvem o projeto. Assim, foi possível realizar uma

leitura, utilizando-se de pesquisa qualitativa com respaldo teórico de Richardson (1999, p. 102) que destaca que:

[...] o objetivo fundamental da pesquisa qualitativa não reside na produção de opiniões representativas e objetivamente mensuráveis de um grupo; está no aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas em profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos atores envolvidos no fenômeno

Por este motivo, foi importante ouvir as vozes, os discursos e as opiniões dos diferentes agentes deste processo por meio de questionário com a maioria das perguntas abertas, possibilitando a livre expressão dentro das interrogações propostas. Richardson (1999) afirma que este tipo de pesquisa tenta compreender detalhadamente os significados e características situacionais apresentada pelos entrevistados em lugar de medidas quantitativas de características e comportamentos. Isso corrobora com a intenção da pesquisa, uma vez que se busca fazer uma análise e avaliação do projeto piloto e das percepções de diferentes dimensões que envolvem este contexto.

3.1 OBJETIVOS DA PESQUISA

3.1.1 Objetivo Geral

Construir um programa de formação de professores de LEC que possa suprir as necessidades em relação aos conhecimentos e técnicas específicas para o ensino de língua espanhola para o público infantil, oferecendo subsídios no campo teórico, metodológico e prático e contemplando elementos da didática, linguística, cultura, produção de materiais, entre outros, destinado à esta faixa etária.

3.1.2 Objetivos Específicos

Analisar alguns elementos da trajetória do ensino de ELA no Brasil e algumas intervenções em defesa do plurilinguismo e do acesso às línguas adicionais.

Identificar a existência do enfoque no Ensino de LEC na formação de professores nos cursos de licenciatura em Letras que ofertam espanhol como língua estrangeira nas universidades estaduais do Paraná.

Avaliar o projeto piloto de Língua Espanhola como LEC, considerando o enfoque de atuação da UEPG e da SME de Ponta Grossa para sua realização.

3.2 PROBLEMATIZAÇÃO

Para a construção de um projeto de ensino de LEC é preciso ter clareza a respeito de qual concepção de linguagem dará embasamento para a proposta. A partir do entendimento sobre o processo de apropriação da linguagem que, por sua vez, só é concebido por meio de interações sociais sofrendo mediação das práticas discursivas tecidas pelos personagens envolvidos, é possível vislumbrar a linha de trabalho para a formação de professores. Este arcabouço teórico é fundamentado nas ideias do filósofo da linguagem, sociólogo, etnólogo e crítico da literatura Michail Bakhtin (Rússia / 1895 -1975) e o valor social que ele atribui à linguagem humana. Como afirma M. P. Lima (2018, p. 3).

A obra desse autor auxilia tanto como ferramenta teórica como metodológica, ajuda a questionar e problematizar temas de pesquisas. Esse é um dos valores essenciais bakhtinianos, entretanto, jamais dando respostas apresadas e definitivas, e, sim orientando na elaboração de perguntas/problemas de pesquisa que aprofundasse a compreensão dos fenômenos sociais, fundamentalmente os da linguagem humana.

Assim, a ocorrência das vivências no campo linguístico percebidas pelo viés enunciativo discursivo bakhtiniano apontam o papel social dos protagonistas da interlocução e o material simbólico produzido por meio dessa interação comunicativa. Orientado metodologicamente por meio da estratégia da pesquisa-ação, o trabalho colaborativo de construção de um programa de formação de professores de LEC associado ao DEEL e o PPGEL da UEPG busca solucionar o desafio de selecionar conteúdos formativos para a preparação destes professores. Logo, pergunta-se: Quais subsídios teóricos, metodológicos e práticos podem ser relevantes para auxiliar no exercício desta docência considerando os elementos didáticos, linguísticos, culturais e a produção de materiais para o ensino de LEC?

No que se refere à escolha do repertório cultural e linguístico na aprendizagem de línguas adicionais constata-se que, pela legislação que temos, este direito é cerceado. Quais elementos condicionaram o ensino de LA no Brasil às tendências monolíngues e políticas linguísticas pouco democráticas e o que se pode fazer para resistir a este quadro?

Considerando a evidência de que os estudantes estão sendo submetidos ao ensino de LA cada vez mais cedo nos sistemas de educação, e que trabalhar com LEC demanda conhecimentos específicos em relação a este público, pois é uma etapa de formação com características psicológicas, orgânicas, cognitivas, afetivas, linguísticas e outras peculiaridades do desenvolvimento que são muito próprias, resta saber se os profissionais estão recebendo formação adequada para esta tarefa. Esta pesquisa tenta, de modo secundário, a partir de análise documental de ementas e currículos universitários, responder a seguinte pergunta: ocorre a

abordagem do enfoque do ensino de LEC na formação de professores dos cursos de licenciatura em Letras que ofertam ELA nas universidades estaduais do Paraná?

No processo de fechamento da pesquisa, após percorrer um itinerário que buscou as respostas para as problematizações propostas, resta a avaliação do produto primordial deste trabalho, que foi a concretização do projeto piloto de LEC – Espanhol na SME de Ponta Grossa com a formação de professores e professoras. Qual leitura se pode fazer deste processo analisando a atuação da SME e da UEPG neste projeto e quais elementos corroboraram com os resultados obtidos?

4 TÓPICO 1: LEITURA DA DIMENSÃO HISTÓRICA DO ENSINO DO ESPANHOL NO BRASIL E A DEFESA DO PLURILINGUISMO COM RELATOS DE MILITÂNCIA LINGUÍSTICA E CONQUISTAS EM DIFERENTES INSTÂNCIAS

Este tópico inicial pretende abordar o ensino de LAs a partir da dimensão histórica deste componente curricular na história da educação no Brasil tendo como ponto de observação o lugar da Língua Espanhola neste cenário. Esta leitura procura fomentar a discussão sobre as escolhas feitas em relação ao ensino de LA na educação nacional podendo ajudar no processo de formação cidadã ativa e aberta à interculturalidade e ao plurilinguismo e na tomada de consciência do direito de acesso, desde os primeiros anos de escolarização, aos bens culturais provenientes da heterogeneidade linguística.

4.1 ALGUNS FATORES QUE PODERIAM FAVORECER O DESENVOLVIMENTO DO ELA NO BRASIL

Existem inúmeros fatores que naturalmente fariam com que o ensino da Língua Espanhola no Brasil fosse mais bem considerado, avaliando as políticas linguísticas que temos hoje, entre as possibilidades de ofertas de LA da área de conhecimento das linguagens no país. Um dos maiores fatores que podem ser evidenciados é o posicionamento geográfico em que o Brasil se encontra na América do Sul, rodeado por fronteiras terrestres onde sete dos dez países que fazem limite com seu território falam a Língua Espanhola/Castelhana. Dentre os treze países da América do Sul, apenas quatro não possuem o espanhol como idioma oficial, incluindo o Brasil. Se citarmos a dimensão da América Latina, considerando os países com línguas de origem românicas, perceberemos que a predominância da comunidade linguística hispanófono é gigantesca e compõe a maioria da população. Porém, sabemos que por questões históricas, políticas, ideológicas, comerciais e outras, a Língua Inglesa ocupa um lugar de destaque e de garantias legais, sobrepondo a relevância do ensino do ELA e de qualquer outra língua no sistema de ensino brasileiro.

Remontando a história é possível constatar que a presença de espanhóis em terras brasileiras ocorreu desde o período da colonização segundo relatos dos estudiosos da área. O bloco continental da América do Sul teve no império português e espanhol seus maiores protagonistas. As duas nações invasoras dividiram o cenário de domínio territorial do então chamado Novo Mundo e, portanto, partilharam a ampliação geográfica de suas conquistas com os movimentos dos bandeirantes, conforme afirma Cunha (2016, p. 56)

A começar, a Espanha foi responsável por parte da colonização do atual território brasileiro, tendo, assim, determinada responsabilidade pela dimensão territorial atual

do País. Tal colonização faz referência às viagens que Cristóvão Colombo fez no final do século XV por toda a costa sul-americana para assessorar os reis espanhóis com relação à demarcação estabelecida pelo Tratado de Tordesilhas, celebrado entre o Reino de Portugal e o Reino de Espanha.

Contudo a presença mais expressiva de espanhóis no território brasileiro ocorreu posteriormente, a partir do movimento imigratório. Assim como outros imigrantes de diferentes nações europeias, os espanhóis desembarcaram com maior intensidade no Brasil no período que compreende entre os anos de 1888 e 1930. De acordo com registros do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), fica evidente que a presença espanhola no Brasil Colonial sugere uma importância bem maior do que a que se lhe é atribuído nos livros de história. Conforme descreve o Instituto, a presença de espanhóis no Brasil foi histórica e demograficamente densa no extremo-sul. Sobre o perfil desta corrente migratória vale lembrar que “[...] foram os **castelhanos** e não catalães, **bascos** ou **galegos** os ‘espanhóis’ que mais atuaram na América nos primeiros séculos de descobrimento e colonização. Portanto, uma presença sobretudo castelhana, quer cultural, quer do ponto de vista populacional” (IBGE, [2000], grifo nosso).

Esta afirmação permite compreender a influência na composição e na variação linguística que o território americano recebeu e que se consolidou através de séculos de interação com outras línguas. Neste contexto, o Brasil recebe diferentes imigrantes de distintas etnias compondo o heterogêneo mosaico de sua população. Conforme afirma F. M. Fernández (2005) foram nos territórios do Sul e Sudeste do Brasil os principais destinos desses imigrantes espanhóis que, unidos à vizinhança hispânica do país, contribuíram para a valorização da Língua Espanhola sobretudo nessas regiões e, ainda que não utilizada em massa, para que se tornasse familiar e próxima aos brasileiros. Porém, até 1919, não temos registros formais do ensino institucionalizado de ELA no nosso sistema educacional mais amplo.

4.2 O PERÍODO COLONIAL E A CHEGADA DAS LÍNGUAS ALÓCTONES E OS EFEITOS SOBRE AS LÍNGUAS AUTÓCTONES

Analisando a história da educação Brasileira, desde a vinda dos primeiros portugueses ao Brasil, a Língua Portuguesa passou a ser ensinada aos indígenas, como processo de socialização e interação entre nativos e recém-chegados europeus. Sob orientação dos jesuítas, a partir do ano de 1549, começou-se a direcionar o trabalho com os indígenas por meio das propostas catequéticas com teatros, cânticos e danças, aplicando, em uma perspectiva religiosa, o propósito e o ímpeto missionário e deslocando os costumes e vivências dos povos originários

para substituí-los por meio da aculturação e implantação de um novo ideal de vida pautado no cristianismo. Instalava-se assim o processo missionário da Companhia de Jesus. Segundo Severo (2019, p. 20) os esforços eram enormes,

[...] pois se tratou de um momento de produção intensa de instrumentos linguísticos – como gramáticas, dicionários, listas de palavras – sobre as línguas locais, bem como de instrumentos de evangelização e de formação espiritual – como catecismos, sermões e doutrinas. Considero que o trabalho de tradução e descrição das línguas pelos jesuítas integrou o que pode ser chamado de “políticas linguísticas jesuíticas”. Tais políticas estiveram a reboque tanto de um projeto religioso, centrado na cristianização, como de um projeto político, centrado em uma dada lusitanização.

Nesse contexto se nota as interferências no âmbito da interação e troca de repertórios linguísticos no processo de aculturação ocorridos entre europeus, indígenas nativos e posteriormente com os africanos escravizados. Esta análise linguística do processo de fusão cultural, poderia incluir uma reflexão sociológica sobre o evento da invasão e dominação, trazido por alguns livros de história com o termo colonização, porém o foco investigativo se deterá de modo resumido apenas nos aspectos do fenômeno linguístico. Uma das causas que levaram o Brasil a ser um país de grande variedade linguística se deve ao fato de

[...] o território onde se edificou o Estado Brasileiro ter recebido diversos grupos de imigrantes, que falavam línguas diferentes das autóctones, o que também contribuiu para a diversidade da nossa realidade linguística. Essas línguas surgidas do resultado histórico de imigração são chamadas de “alóctones⁴” ou “de imigração”. Frequentemente, quando se fala dessas línguas, as referências recaem sobre as línguas de origem europeia ou asiáticas. Entretanto não se pode esquecer que o português, que é nossa língua oficial, e as línguas africanas são também língua de imigrantes (Brasil, 2015, p. 69).

Por este viés, as línguas oficiais deste território devem ser consideradas as nativas, praticadas pelas diversas nações indígenas que habitavam e as remanescentes que ainda habitam este território. Na chegada dos portugueses as línguas autóctones⁵ somavam aproximadamente o número de 1.300 línguas. Hoje sobrevivem apenas 180 delas praticadas por uma população estimada de apenas 800.000 pessoas indígenas de acordo com publicações do MEC (Brasil, 2015). Estes dados podem apresentar variações na quantidade dependendo da fonte. De acordo com Gersem (2006), na chegada de Pedro Alvares Cabral havia mais de 1.500 povos indígenas falando mais de 1.000 línguas diferentes. De acordo com a historiografia trazida por Vieira (2010) estima-se demograficamente que a população indígena no momento da chegada dos invasores era de aproximadamente 5 milhões de indígenas.

⁴ Línguas alóctones são consideradas línguas de imigração, com origem externa ao território que ocupam.

⁵ Línguas autóctones são as línguas nativas ou genuinamente originárias da região em que são praticadas.

De acordo com Lorenset (2014, p. 156), no período colonial, “havia três línguas: português, língua geral e latim. O português era a língua oficial, mas não funcionava no intercâmbio social. Os jesuítas dominavam o sistema de ensino: não se ensinava o vernáculo, o objetivo era a evangelização pela língua geral”. A autora afirma que a língua portuguesa era considerada como a língua do Estado, tendo sua aplicação nos registros e documentos oficiais. A língua do colonizador a princípio era praticada como língua franca podendo conviver com as línguas indígenas, a língua geral e o holandês. Neste caso pode-se considerar como língua geral uma das línguas autóctones falada pela maioria dos indígenas habitantes do litoral brasileiro. O pesquisador Silva Neto (1986) considera língua geral o falar, mais ou menos uniforme, dos nativos da costa. Afirma que tal língua chamada de tupinambá (proveniente do tronco linguístico do tupi-guarani) foi gramaticizada por Anchieta e por outros missionários, o que facilitou o processo de catequização dos padres jesuítas e a comunicação em parte do território brasileiro.

No decorrer do processo de dominação, houve uma severa redução das línguas autóctones. Isso se deu por conta do violento, implacável e etnocêntrico movimento exterminador por parte dos portugueses e das missões jesuíticas, que se estendeu pelos seguintes séculos, legitimando ações imperialistas de superioridade de um grupo sobre outro e conseqüentemente seu efeito genocida. Tem relevância para esta linha de pesquisa considerar que o conceito de colonização utilizado em livros de história tradicionais é questionável. Na atualidade, muitos pesquisadores e intelectuais, que comungam de outras leituras da história e trabalham na perspectiva decolonial, possuem o entendimento de que os portugueses e outras nações que se instalaram em diferentes regiões apropriando-se dos bens naturais alheios, impondo sua cultura, religião e cosmovisão e outros elementos exóticos a estes espaços são verdadeiramente invasores e potenciais exterminadores e não colonizadores. Coadunando com esta compreensão, a autora E. C. A. Silva (2018, p. 481) afirma que:

A invasão, ocupação e exploração do solo brasileiro foram e são determinantes para as transformações radicais que os povos originários passam no decorrer de cinco séculos. Um longo processo de devastação física e cultural eliminou grupos gigantescos e inúmeras etnias indígenas, especialmente através do rompimento histórico entre os índios e a terra. Por dentro da tradição da teoria social crítica, podemos captar elementos teórico-metodológicos muito significativos para análise do processo histórico social vivido por esses povos e apreender a teia contemporânea de ameaças à própria continuidade da existência da vida indígena e sua possibilidade de autodeterminação e auto-organização.

Atualmente as ameaças são expressas em ações ilegais praticadas por muitos criminosos como os madeireiros, garimpeiros e grileiros que invadem as reservas indígenas,

imbuídos por um projeto ganancioso que afrontam as políticas humanitárias de proteção aos povos originários colocando em risco a existência das comunidades que resistem há séculos às ações das pessoas não indígenas.

4.3 DO PERÍODO DA EDUCAÇÃO JESUÍTICA ATÉ O TRANSLADO DA COROA PORTUGUESA AO BRASIL

A Educação Jesuítica perdurou até os anos de 1759 e, por mais de dois séculos, esteve fundamentada e regimentada na *Ratio Studiorum* (Método e Sistema de Ensino da Companhia de Jesus) dando prioridade ao estudo das línguas latim e grego, sendo a primeira considerada tradicionalmente na Europa, no período da Idade Média, como a língua oficial da Igreja Católica e das publicações filosóficas, teológicas, literárias e científicas, além de ser compreendida como a língua dos negócios e das relações internacionais. Porém é sabido que essa concepção de mundo começou a ruir com as ideias do Período Iluminista do século XVII que apresentava um novo paradigma e cosmovisão. Contudo, a chegada da Família Real Portuguesa ao Brasil representou o início de uma mudança no aspecto do ensino de LA nestas terras. Alencar (2009) relata que em 1809, com a presença da Família Real Portuguesa no Rio de Janeiro, iniciavam-se os primeiros movimentos para a implantação de um sistema de ensino mais avançado e junto a ele a inclusão de duas línguas vivas no currículo escolar: o francês e o inglês. Segundo o autor, até o momento havia apenas o ensino do latim derivado da proposta jesuítica de educação. Logo, com a Decisão nº 29 de 1809 criava-se as primeiras cadeiras das línguas modernas para atender a corte imperial brasileira. Para o autor, este feito representou um marco importante na história do ensino de línguas no Brasil.

Não é difícil compreender o raciocínio de Dom João VI, a partir da influência cultural e política, na escolha das Línguas Francesa e Inglesa para compor o novo currículo de ensino de LA no Brasil. Ajustando para um vocabulário mais atualizado, o texto da lei dizia que era geral e notoriamente conhecida a necessidade das línguas vivas, tendo seu lugar de grande utilidade ao Estado. Portanto, para o aumento e prosperidade da instituição pública, é que se criava nesta capital uma cadeira de Língua Francesa e outra de Língua Inglesa (Decisão nº 29 de 1809). A língua francesa gozava de prestígio acadêmico, artístico, científico e cultural, afinal era a língua berço do Iluminismo, apesar de pertencer à nação inimiga. Isso porque o traslado da Família Real Portuguesa e sua Corte de Nobres ao Brasil foi motivada pela ameaça iminente de invasão das tropas napoleônicas ao seu território na Europa. De acordo com Boulos Junior (2001), a Inglaterra, aproveitando-se da situação, ofereceu sua Marinha, a mais poderosa do mundo neste momento, para transladar a coroa e a nobreza portuguesa ao Brasil em troca da

abertura dos portos e do livre comércio. Com estas condições geopolíticas, percebe-se como o Inglês como Língua Adicional (ILA) foi conquistando um lugar de importância no ensino, uma vez que também tinha sua relevância no âmbito comercial.

Com a validação da Decisão nº 29 de 1809, inicia-se um processo de institucionalização e política de ensino de LE na Colônia, que já avançava para um status diferente, pois abrigava a Coroa em seu território. Anos mais tarde, em 1837, ocorre a criação do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro. Uma proposta do Ministro Bernardo Pereira de Vasconcelos que dentre as diferentes disciplinas destacava o ensino de LA, conforme relata a Revista História do Ensino de Línguas no Brasil (HELB, 2007-2023):

O Colégio Pedro II situado na cidade do Rio de Janeiro, antigo Seminário de São Joaquim, e inspirado nos liceus franceses, serviu à instrução pública secundária do Município da Corte. A instituição imperial foi criada por Decreto em 2 de dezembro de 1837 para servir de modelo às demais províncias, às aulas avulsas e aos estabelecimentos particulares existentes. As línguas vinham dentro de uma estrutura seriada, com um currículo arrojado, com duração de 6 a 8 anos.

Contudo, o ELA ainda não fazia parte da lista de línguas ensinadas pelo Colégio Pedro II. Por muitos anos, as cadeiras privilegiadas no ensino de língua pertenciam ao Grego, Latim, Francês e Inglês.

4.4 O INÍCIO OFICIAL DO ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL E A RELAÇÃO COM OS PAÍSES VIZINHOS

O ensino do ELA aparece oficialmente inserido no sistema educacional brasileiro a partir de 1905 no curso de Formação Comercial e, em 1919, na Formação Militar, como afirma Guimarães (2021). O Decreto nº 1.339 de 09 de janeiro de 1905 apresenta, pela primeira vez em seu texto, a Língua Espanhola compondo o currículo. Como descrito no texto de lei (redação original):

§ 3º O curso superior, do qual é preparatório o curso geral, compreende o ensino de geographia commercial e estatística, historia do commercio e da industria, technologia industrial e mercantil, direito commercial e marítimo, economia politica, sciencia das finanças, contabilidade do Estado, direito internacional, diplomacia, historia dos tratados e correspondencia diplomatica, allemão, italiano, hespanhol, mathematica superior, contabilidade mercantil comparada e banco modelo (Brasil, 1905).

Essa inserção representa o início de um processo de validação do ELA juntamente com outras línguas vivas de origem europeia. Convém considerar que as políticas educacionais, os recortes e ajustes curriculares não são gratuitos. Ao contrário, são impulsionados por interesses, acordos, concessões e motivações que podem não ser reveladas. Essa reflexão é importante para

observar o evento histórico da guerra da Cisplatina, território atual da República Oriental do Uruguai, que envolveu o Brasil, com exército luso-brasileiro, e Cisplatinos (descendentes de indígenas e espanhóis) tendo apoio da Argentina, ocorrido entre os anos de 1825 e 1828 durante o reinado de D. João VI e governo de D. Pedro I. Com interferência da astuta Inglaterra, interessada no comércio da região Prataense, Brasil e Argentina tiveram que ceder a um acordo de paz que culminou na independência dos Cisplatinos e constituição do Uruguai, conforme descreve o historiador Boulos Junior (2001). Além disso, havia uma resistência ideológica e linguística por parte da coroa portuguesa em relação à língua espanhola. Como descreve Guimarães (2021, p. 266):

A ausência da língua espanhola nos currículos do Colégio Pedro II significou que o poder público não queria dar distinção a uma língua combatida e que até certo ponto poderia colocar em risco a legitimidade da língua portuguesa. Ao ensinar a língua espanhola nas escolas secundárias por meio de sua gramática e sua literatura, o país estaria colocando os alunos em contato com um estilo literário considerado maléfico para a literatura portuguesa, mas que influenciou muitos portugueses em Portugal e no Brasil Colônia [...].

Posteriormente, a Língua Espanhola começou a ser introduzida no Ensino Superior. De acordo com Guimarães (2016), o seu ensino formal tem data de 1905 na Academia de Comércio do Rio de Janeiro e justificava-se pelos trabalhos de comércio aduaneiro, mas seu uso se estendia às relações diplomáticas internacionais, envolvendo política. O Decreto nº 5.698 de 02 de outubro de 1905 fez com que o ensino de ELA passasse a compor a Formação Militar, considerando cursos básicos até o superior. Parte do texto original estabelece que “§3º Nesta escola a pratica fallada de língua comprehenderá a da franceza e da hespanhola (obrigatorias), da ingleza ou allemã (facultativas)” (Brasil, 1905). Com isso, abre-se espaço para a mudança de configuração nas relações internacionais e diplomáticas entre o Brasil e os países mais orientais da América do Sul. Mais tarde, considerando o cenário da Primeira Grande Guerra Mundial, o intuito transcendia aspectos culturais. Conformava-se então uma estratégia geopolítica que estreitava relações entre as nações da América Latina em uma tentativa de organização de fronteiras e abertura de portos, buscando parcerias e proteção, unindo seus idiomas e seus exércitos. No ano de 1919, a disciplina de Língua Espanhola passa a ser optativa e compor as disciplinas somente daqueles que desejassem cursá-la. Isso se deu até o ano de 1925.

Como mencionado anteriormente, existem inúmeros fatores que influem as políticas educacionais. A década de 20 do século passado foi marcada por vários eventos importantes no campo cultural e político e, com isso, uma vez mais o ELA foi retirado da proposta curricular.

O professor que ocupava essa cadeira foi relocado para a de Língua Portuguesa e o ensino da Língua Espanhola passa a ser visto somente em forma de estudo de literatura, juntamente com a literatura de outras línguas latinas. O Decreto 16.782-A da reforma Lei Rocha Vaz gera uma grande cisão entre o ensino das línguas e as literaturas das mesmas. Como afirma L. M. A. Freitas (2010, p. 30), diante disso, “de 1925 a 1942, o ensino do espanhol no Rio de Janeiro e no Brasil enfrentou-se com um longo período de esquecimento”.

4.5 A REFORMA DE CAPANEMA

A interrupção do ensino de Espanhol perdura até a Reforma de Capanema ocorrida no sistema educacional brasileiro durante a Era Vargas compreendido entre os anos de 1930 e 1945. Gustavo Capanema, então ministro da educação e saúde, concretiza uma reforma em 1942, promovendo os ideários nacionalistas do Presidente Getúlio Vargas, com e seu projeto político ideológico, implantado durante a ditadura do Estado Novo.

No contexto do ideário do governo Vargas, Capanema é mais explícito ao sugerir instrumentos para a ampliação da influência do governo na educação: “É com a educação moral e cívica que se cerra e se completa o ciclo da educação individual e coletiva e é por ela que se forma o caráter do: cidadãos, infundindo-lhes não apenas as preciosas virtudes pessoais senão também as grandes virtudes coletivas que formam a têmpera das nacionalidades – a disciplina, o sentimento do dever, a resignação nas adversidades nacionais, a clareza nos propósitos, a presteza na ação, a exaltação patriótica” (Menezes; Santos, 2001).

Essa reforma sofreu muitas críticas, pois as ofertas dos cursos no sistema educacional era um retrato da estratificação da sociedade brasileira da época e também correspondia fielmente à determinação econômica e social do mercado de trabalho. As referências das categorias e classes sociais estavam projetadas nas ofertas de educação superior, secundária, primária, profissional e educação feminina. Faz-se necessário entender as especificidades das etapas de ensino, em especial no que se refere ao Ensino Secundário, onde se dá a retomada do ensino de ELA. O Ensino Secundário era composto por dois ciclos: O Ginásial, com duração de quatro anos e o Colegial, com duração de três anos. Conforme explicam Machado, Campos e Saunders (2007), o Colegial ofertava dois cursos paralelos que eram o Científico e o Clássico. Estudos realizados por Dallabrida (2013) confirmam que a proposta curricular para ambos os cursos contava com as disciplinas de português, francês, inglês, espanhol, matemática, física, química, história geral e do Brasil, geografia geral e do Brasil e filosofia. Neste momento a Língua Espanhola volta ao currículo, juntamente com as outras línguas modernas, porém não com a mesma distribuição de carga horária. Chagas (1957, p. 46, grifo nosso) diz que,

[...] no ginásio incluíram-se como disciplinas obrigatórias, o latim, o francês, e o inglês (as duas primeiras com quatro e a última com três anos de aprendizado) e no colegial o francês, o inglês e o espanhol (o primeiro com um ano e os outros com dois anos), bem como o latim e o grego, ambos com três anos no curso clássico. No que tange ao horário, ocorreram também mudanças significativas, sendo **o latim com oito aulas semanais (no primeiro ciclo), o francês com treze, o inglês com doze e o espanhol com duas horas semanais. O grego quase não chegou a ser ensinado**, pois os poucos alunos que faziam o curso clássico, preferiam estudar uma língua moderna.

De acordo com Guimarães (2014), apenas em 3 de fevereiro de 1943 saiu o programa de Espanhol para os Cursos Clássico e Científico. Isso se deu por meio da Portaria 127, do Ministro de Estado da Educação e Saúde. Ela direcionava o ensino do ELA e as Literaturas Espanhola e Hispano-americana com um programa organizado em quatro partes: Leitura, Gramática, História literária e Outros Exercícios. Por mais que houvesse um projeto nacionalista, a infiltração de referências culturais importadas não deixou de acontecer no Brasil. Como ainda não havia popularizado a mídia televisiva, os recursos eram cinematográficos. Há relatos de que os documentários projetados antes das sessões de cinema no Brasil mostravam a perfeição do ideal de vida americano. As lindas imagens revelavam tecnologia, bem-estar e os valores democráticos dos americanos. É importante observar que no período da década de quarenta,

[...] o Brasil foi literalmente invadido por missões de boa vontade americanas, compostas de professores universitários, jornalistas, publicitários, artistas, militares, cientistas, diplomatas, empresários, etc. – todos empenhados em estreitar os laços de cooperação com brasileiros – além das múltiplas iniciativas oficiais (Moura, 1988 *apud* Paiva, 2003, p. 53).

O ILA, que já dispunha de um espaço privilegiado no sistema de ensino, passa a contar com elementos estratégicos infalíveis para a (re)colonização linguística e cultural. Seduzidos por todos estes elementos atrativos, a Língua Inglesa passa a garantir mais espaço e desponta na preferência dos estudantes.

4.6 A PRIMEIRA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – 1961

A concepção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conhecida como LDB, já havia sido considerada na Constituição de 1934, porém foi somente no início da década de sessenta, após muita discussão no congresso entre os estatistas e liberalistas, que a sua primeira versão foi apresentada ao país no governo de João Goulart. É consenso entre os estudiosos da área que a LDB 1961 representou um retrocesso impressionante para o ensino de línguas adicionais no Brasil. Conforme descreve Leffa (2016, p. 58):

Comparada à Reforma Capanema e à LDB que veio em seguida, a lei de 1961 é o começo do fim dos anos dourados das línguas estrangeiras. Apesar de ter surgido depois do lançamento do primeiro satélite artificial russo, que provocou um impacto na educação americana, com expansão do ensino das línguas estrangeiras em muitos países, a LDB do início da década de 60, reduziu o ensino de línguas a menos de 2/3 do que foi durante a Reforma Capanema.

Este documento com força de lei de caráter constitucional vinha estruturar a legislação educacional brasileira organizando os níveis de ensino desde o grau primário até o superior. A configuração Ensino de Grau Médio considerou Cursos Secundários, Técnicos (industrial, agrícola e comercial) e de Formação de Professores para atender o pré-primário e o primário (Brasil, 1961). Nesta configuração, o Conselho Federal de Educação tinha a incumbência de traçar a proposta curricular nacional estabelecendo cinco disciplinas obrigatórias para os sistemas federais e estaduais. Os conselhos Estaduais, caso existissem, na unidade federativa, deveria decidir sobre outras disciplinas obrigatórias e optativas. De acordo com Guimarães (2011, p. 5), “em fevereiro de 1962, O Conselho Federal de Educação aprovou uma indicação com as disciplinas obrigatórias dos sistemas de Ensino médio do País, [...] as disciplinas obrigatórias para o ensino médio eram ‘Português’, ‘História’, ‘Geografia’, ‘Matemática’ e ‘Ciências’”. Em relação ao ensino de línguas adicionais, o mesmo autor diz que:

[...] a partir da promulgação dessas normas legais, o ensino de espanhol foi reduzido. O inglês e o francês passaram a serem os idiomas mais procurados e ensinados nas escolas, devido a grande influência política e comercial dos Estados Unidos da América, e cultural da França (Guimarães, 2011, p. 101).

Analisando este relato sobre a preferência, a procura e a oferta entre as LAs aos estudantes neste momento histórico, cabe o questionamento em relação ao lugar ocupado pelo idioma latino predominante entre os países vizinhos do Brasil. O certo é que em cada período da história da Educação Brasileira, vai-se construindo a trama que envolve as questões de políticas educacionais, interesses ideológicos internos e externos e diferentes visões de mundo que pesam sobre a posição de prestígio ou marginalização na suposta hierarquia das LAs.

4.7 A SEGUNDA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – 1971

Passando para a década de 1970, temos no dia 11 de agosto de 1971 a aprovação da Lei nº 5692/71 (Brasil, 1971). Mudanças substanciais ocorreram na estrutura e organização do ensino que passou a ser dividido em 1º e 2º graus. Chaguri (2011, p. 82) diz que:

Para que fosse atendida uma orientação de ensino profissionalizante na educação, a LDB de 1971 (BRASIL, 1971) reduziu-se de 12 para 11 anos o ensino na educação

no Brasil. Com essa Reforma, os cursos primários passam a ter duração de cinco anos, e o ginásial, de quatro anos, passando a se chamar de Primeiro Grau, com oito anos de duração. O curso científico foi fundido com o clássico e passou a ser chamado de Segundo Grau, com três anos de duração, e o curso universitário passou a ser chamado de Terceiro Grau.

A segunda LDB remonta mudanças estruturais e de nomenclaturas. O Estado, por meio de acordos internacionais tinha pressa em finalizar o ciclo de escolarização, reduzindo assim de 12 para 11 as suas etapas letivas. Para Leffa (1999, p. 58), “a redução de um ano de escolaridade e a necessidade de se introduzir a habilitação profissional provocaram uma redução drástica nas horas de ensino de língua estrangeira”. Tal mudança, por sua vez, atendia uma demanda do mercado de trabalho alinhando o ensino ao modelo tecnicista americano. Com o movimento do mercado de trabalho voltado para a industrialização e o estreitamento cultural e comercial entre o Brasil e os EUA, houve sérios reflexos na área da educação, em especial no ensino de idiomas. Sobre isso Chaguri (2011) analisa que com a promulgação da Lei nº 5.692/71 (Brasil, 1971) fica evidente que as medidas da política de implantação do inglês como componente curricular nas escolas brasileiras garantem um mercado consumidor para os produtos norte-americanos e ingleses, possibilitando uma supremacia do idioma destes países, deixando desvalorizada e minimizada a presença de outras línguas, como o francês, o espanhol e o italiano como disciplinas curriculares no sistema de ensino brasileiro.

Esta conjuntura de alterações nas leis da educação está relacionada com questões políticas e econômicas, uma vez que organismos financeiros internacionais vinculados ao regime militar já traçavam estratégias para atender algumas reivindicações de mudanças. Assim, se formou o convênio MEC-USAID, ou seja, o Ministério da Educação e Cultura sofre fortes influências dos EUA por meio da *United States Agency for International*. Configurava-se então, um convênio de assistência técnica e cooperação financeira.

Ressalta Chaguri (2011) que, diante desse contexto, a ajuda externa para a educação tinha por objetivo fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro. Tudo isso tendo como elementos motivadores as necessidades do desenvolvimento capitalista internacional.

O autor afirma que os técnicos norte-americanos que desembarcaram no Brasil, muito mais do que preocupados com a educação brasileira, na verdade estavam preocupados em garantir a adequação do sistema de ensino aos desígnios da economia internacional, sobretudo aos interesses das grandes corporações norte-americanas. Ou seja, o princípio da instrumentalização do ensino de línguas para fins específicos e a formatação do sistema de ensino como um todo para propósitos externos tinha as portas abertas para sua implantação.

Fica evidente que todo esse empenho e estreitamento de relações levariam à concretização do projeto imperialista americano inculcando diretamente suas propostas no sistema educacional, na velada imposição da cultura e referencial de vida americana e sobre a sua supremacia no ensino da língua inglesa, colonizando o imaginário da população em geral, especialmente os que estavam em idade escolar.

4.8 A TERCEIRA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – 1996

Na década de 90, temos a terceira e última versão da LDB. A legislação educacional anterior à Constituição Nacional de 1988 já não correspondia integralmente aos ideários que regiam oficialmente o país. Assim, em 20 de dezembro de 1996 aprova-se no Governo de Fernando Henrique Cardoso a Lei nº 9394/96 reorganizando o nível da Educação Básica com a inclusão da Educação Infantil. No que se refere ao ensino de LA o texto da lei diz que “na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (Brasil, 1996). A obrigatoriedade da oferta de uma Língua Adicional a partir dos anos finais do Ensino Fundamental representa um avanço na conquista do espaço do ensino de línguas dentre as disciplinas. Neste momento, a lei não especifica qual LA deveria ser ofertada pelas instituições e ainda abre a possibilidade de oferta de outra língua de acordo com as possibilidades, desde que seja moderna. Nota-se que a oferta mais expressiva pelas escolas no território nacional foi a do ILA, uma vez que esta já havia conquistado espaço e prestígio, além de ser em nível mundial a LA mais estudada por motivos já relatados.

No tocante ao ensino geral das LA, mesmo não tendo a carga horária expressiva dos tempos da Reforma de Capanema, o fato de estar garantida por lei, esta oferta obrigatória já mostra um novo entendimento a respeito das políticas linguísticas. Posteriormente, houve encaminhamentos para a elaboração de importantes documentos de bases educacionais para cada etapa do ensino subdivididas entre Ensino Fundamental I e II (atual Anos Iniciais e Anos Finais do EF) e Ensino Médio. Estes documentos norteadores, fundamentados na LDB 9394/96 foram chamados de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A respeito deles, no que se refere ao ensino de LA, é importante considerar o seguinte texto que faz a justificativa social para a sua inclusão no Ensino Fundamental,

A inclusão de uma área no currículo deve ser determinada, entre outros fatores, pela função que desempenha na sociedade. Em relação a uma língua estrangeira, isso

requer uma reflexão sobre o seu uso efetivo pela população. No Brasil, tomando-se como exceção o caso do espanhol, principalmente nos contextos das fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano etc.) e de grupos nativos, somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país (Brasil, 1998, p. 20).

O texto dos PCN do Ensino Médio vai além e mostra uma nova compreensão da importância da obrigatoriedade do ensino da LA. Tem um discurso de validação e de reparação diante das decisões oriundas das políticas educacionais do passado,

A aprendizagem da língua estrangeira moderna qualifica a compreensão das possibilidades da visão de mundo e diferentes culturas, além de permitir o acesso à informação e a comunicação internacional, necessárias para o desenvolvimento pleno do aluno na sociedade atual. No âmbito da LDB e do CNE (Conselho Nacional de Educação) as línguas estrangeiras modernas recuperaram, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhe foi negada (Brasil, 2000, p. 11).

De certa forma, as autoridades perceberam que não havia mais argumentos que justificassem o menosprezo desta área do conhecimento. As perdas não estavam se centrando apenas no âmbito cultural, mas repercutiam nas questões econômicas e de competitividade de mercado, uma vez que a realidade de um mundo cada vez mais globalizado não perdoaria e ignorância de uma nação pobre do ponto de vista dos conhecimentos linguístico.

Diante disso, o MEC no ano de 2006 lançou um documento norteador chamado Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Este material foi dividido em três volumes. O primeiro volume correspondia a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Neste volume continha um capítulo que tratava especificamente do ensino de Língua Espanhola intitulado Conhecimentos de Espanhol. Na parte introdutória do documento encontra-se a seguinte afirmação:

Mais de uma vez o espanhol esteve presente como disciplina em nossas escolas, porém essa nunca esteve tão claramente associada a um gesto marcado de forma inequívoca por um objetivo cultural, político e econômico, uma vez que a LDB provê a possibilidade de oferta de mais de uma língua estrangeira, sem nenhuma outra especificação. É fato, portanto, que sobre tal decisão pesa um certo desejo brasileiro de estabelecer uma nova relação com os países de língua espanhola, em especial com aqueles que firmaram o Tratado do Mercosul (Brasil, 2006, p. 127).

O documento, além de refletir sobre elementos políticos, culturais e econômicos aborda a importância das políticas linguísticas que respaldam esta aproximação entre o Brasil e os países hispanófonos, destacando o lugar que a língua espanhola pode e deve ocupar no processo educativo. Os subsídios e a base teórica deste documento oficial abordam temas variados e necessários para balizar o trabalho docente com a língua como o papel educativo da

LA nas escolas, especificidades do ELA para brasileiros, as variedades, proximidade/distância entre as línguas, reflexões sobre a gramática, metodologias, materiais didáticos e outros elementos afins.

4.9 A RELAÇÃO ENTRE BRASIL E ESPANHA A PARTIR DO ANO 1990

As relações diplomáticas bilaterais entre o Governo do Brasil e o Governo da Espanha já há bastante tempo se mostram amistosas e muito promissoras sob o ponto de vista do intercâmbio cultural, científico e também no que se refere a investimentos externos e relações comerciais. De acordo com o Ministério das Relações Exteriores (Brasil, 2014):

Laços históricos, culturais, humanos e políticos tradicionalmente aproximam o Brasil e a Espanha. A partir de década de 1990, os investimentos espanhóis no Brasil conferiram maior dinamismo ao relacionamento bilateral e a vertente econômica se transformou no principal eixo da relação. O Brasil é o segundo destino dos investimentos espanhóis no mundo, com investimentos acumulados de mais de US\$ 60 bilhões, atrás apenas do Reino Unido.

Notoriamente, o fortalecimento do vínculo entre os dois países, expressos nas ações políticas e econômicas, foram favoráveis e impulsionaram o ensino e aprendizagem da língua espanhola aqui no Brasil. Em relação à cooperação educacional, os dois países se apoiam mutuamente em diversos convênios bilaterais diretos entre universidades brasileiras e espanholas com concessão de bolsas de estudo entre a CAPES e a Fundação Carolina, como descrevem Órgãos do Governo das Relações Exteriores nos sites oficiais (Brasil, 2014). De acordo com a mesma fonte, o Brasil abriga o maior número de Institutos Cervantes⁶ comparado com outros países onde a instituição se encontra, computando oito unidades espalhadas pelo país, tendo iniciado este vínculo no ano de 1991. Em contrapartida a Casa do Brasil em Madri⁷, órgão vinculado ao Governo Brasileiro, matrícula mais de mil alunos anualmente no curso de língua portuguesa.

A partir da proximidade no âmbito do comércio, é possível facilmente perceber o estabelecimento de empresas globais de origem espanhola no mercado brasileiro, como enumera Ribeiro (2021), o banco Santander, a empresa de telecomunicações Telefônica, a

⁶ O Instituto Cervantes é a instituição criada pela Espanha em 1991 para promover, ensinar espanhol e divulgar a cultura da Espanha e dos países hispanofalantes. A sede central da instituição se encontra em Madri e em Alcalá de Henares (Madri), cidade de nascimento do escritor Miguel de Cervantes (Instituto Cervantes, 2023).

⁷ “A Casa do Brasil em Madri, vinculada ao Ministério das Relações Exteriores do Brasil, oferece apoio e moradia a estudantes e pesquisadores brasileiros, desempenhando um importante papel no desenvolvimento da pós-graduação. [...] Outra função da instituição é divulgar a cultura brasileira e o ensino do português, através sobretudo de conferências, concertos e exposições” (Brasil, 2016a).

seguradora Mapfre, a exploradora e produtora petroleira Repsol, a companhia de segurança privada Prosegur, a empresa de energia Iberdrola, a empresa de transporte de passageiros e cargas Iberia e muitas outras empresas privadas nos mais diferentes segmentos. A demanda de interesse pelo espanhol vai aumentando à medida que forem surgindo possibilidades de uso da língua nos mais diferentes campos de atuação. Com os concretos intercâmbios e as interações em diferentes áreas entre brasileiros e espanhóis, a língua espanhola indubitavelmente requer atenção e investimento na sua difusão.

4.10 O MERCADO COMUM DO SUL – MERCOSUL

No início da década de 1990, um novo movimento de caráter econômico e comercial despontou para aproximar os principais países da América do Sul e posteriormente da América Latina. Essa ousada e promissora organização intergovernamental chamada de Mercado Comum do Sul - MERCOSUL, teve sua criação efetivada pelo Tratado de Assunção em 1991. Os países signatários do Mercado Comum dos Países do Cone Sul a princípio foram Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai. Com o passar dos anos, outros países foram se aproximando e criando laços associativos como o Chile, Bolívia, Peru e Venezuela. Esse projeto de integração alcançou não só as esferas econômicas e comerciais. Acabou por envolver elementos políticos, econômicos e sociais que movimentaram relações internacionais favorecendo esferas como a da educação, justiça, direitos humanos, meio ambiente e outros. Dentre os pontos acordados, desenvolveram o Protocolo de Intenções, firmado pelos ministros da Educação em 1991, que defendia o interesse de difundir o aprendizado dos idiomas oficiais do Mercosul, espanhol e português, através dos sistemas educacionais formais, não formais e informais (Mercosul, 1991). Com este ímpeto e imbuídos pelo clima de integração e fortalecimento da identidade latino-americana, muitos planos de ação foram elaborados desde a construção do MERCOSUL, estes sempre defendiam o fortalecimento de vários setores da educação e logicamente no que se refere a valorização do ELA. Um dos princípios orientadores era a educação com um espaço cultural para o fortalecimento de uma consciência favorável à valorização da diversidade e da importância dos códigos culturais e linguísticos. Isso se expressa claramente nas metas do projeto, pois uma delas se propunha a ter consolidado um sistema de acreditação e mobilidade de professores de línguas oficiais (Português/Espanhol), entre os países envolvidos.

4.11 A LEI FEDERAL 11.161 DE 05 DE AGOSTO DE 2005

Todo este engajamento cultural, político e social, que transcendeu a proposta econômica e comercial do Mercosul e a relação bilateral entre os governos do Brasil e da Espanha a partir de 1990 geraram, no ano de 2005, uma lei na educação brasileira conhecida como “Lei do Espanhol”. A Lei Federal nº 11.161 de 05 de agosto de 2005.

Neste contexto, no início do século XXI, muitos estudiosos da língua e cultura hispânica, como Francisco Moreno Fernández do Instituto Cervantes de Chicago-EUA, refletem e justificam o fenômeno da valorização da língua espanhola no Brasil, como é possível constatar a partir do texto de F. M. Fernández (2005, p. 19):

Esa cuestión fundamental es el porqué: ¿por qué se están experimentando esa bonanza y ese auge?, ¿por qué el español se ha prestigiado?, ¿cuál es la razón de que hace tan sólo diez años apenas se demandaran cursos de español en centros públicos y privados y hoy presenten un crecimiento exponencial? La respuesta ha de recoger tres hechos de notable importancia en la vida económica, social y cultural del país, a saber: la creación de Mercosur, el mercado común de los países de sur de América, en 1991; la aparición de grandes empresas de origen español y de estrechos lazos comerciales con España, sobre todo a partir de 1996, y el peso de la cultura hispana en general. Estas circunstancias, además, han dado fruto en un terreno ya abonado por el trabajo de muchos hispanistas y profesores brasileños: una labor impagable de enseñanza y difusión de la lengua y la cultura en español⁸.

Considerando a relevância dos fatos relatados pelo autor, que retrata o fenômeno da difusão da língua espanhola no Brasil e o processo de democratização do ensino de línguas em nosso país, na gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, tendo como ministro da Educação Fernando Haddad, a Lei que reconhece e legitima esta política linguística foi aprovada. Em parte de seu texto diz:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio. § 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei. § 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries. Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos (Brasil, 2005).

⁸ “Esta questão fundamental sugere um porquê: por que se está experimentando esta bonança e esse auge?, por que o espanhol ganhou tanto prestígio? qual a razão para que, em apenas dez anos, tenha aumentando tanto a demanda de cursos públicos e privados e que hoje apresentem um crescimento exponencial? A resposta deve incluir três fatos de notável importância na vida econômica, social e cultural do país, a saber: a criação do Mercosul, mercado comum dos países da América do Sul, em 1991; o aparecimento de grandes empresas de origem espanhola e estreitas relações comerciais com Espanha, sobretudo a partir de 1996, e o peso da cultura hispânica em geral. Essas circunstâncias, além de tudo, frutificaram em um terreno já preparado pelo trabalho de muitos professores hispânicos e brasileiros: um esforço inestimável de ensino e difusão da língua e da cultura em espanhol” (Fernández, F. M., 2005, p. 19, tradução nossa).

Esta lei estabeleceu a oferta obrigatória de ELA na grade curricular do Ensino Médio, deixando facultativo no Ensino Fundamental. De certa maneira, até o momento a Língua Espanhola era a única LA com legislação própria no nosso país. Muitos elementos convergentes apontavam para o sucesso desta política linguística. O sistema educacional não estava preparado para receber esta nova demanda, por mais que sua implantação ocorresse de modo paulatino ao longo de cinco anos. Essa reestruturação de dimensões colossais requeria muito investimento e planejamento. Este tema gerou controversas no meio acadêmicos e na sociedade civil como um todo.

[...] a “Lei do Espanhol” no contexto histórico e social no qual foi implementada, foi valorizada, mas ao mesmo tempo trouxe inúmeras polêmicas; desafios, questionamentos e indignações, gerando grande repercussão nos meios de comunicação, na academia e nas entidades que representavam os professores de Espanhol em diversos estados brasileiros (Peres Carvalho, 2014, p. 72).

Por meio de uma análise minuciosa sobre o teor e a textualidade da Lei nº 11.161/2005, foi possível observar várias ressalvas por parte dos estudiosos da área. Como discorre Peres Carvalho (2014, p. 75), “o primeiro ponto que julgo considerável é a brevidade da lei, sete artigos e menos de uma página. O fato de uma legislação ser curta não implica em um problema, contudo, tal brevidade abriu margem para inúmeras interpretações de artigos não muito claros e até mesmo, confusos”. Em seus estudos, Peres Carvalho (2014) descreve algumas ações governamentais em nível federal que foram positivas com a especificidade da oferta da Língua Espanhola, sendo elas: a Publicação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio do ano de 2006; a Inclusão do Espanhol no Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Edital PNLD 2011 e 2014) e Ensino Médio (Edital PNLD 2012); a Inclusão das línguas estrangeiras (Inglês e Espanhol) no Programa Nacional Biblioteca da Escola (Edital PNBE 2011 e 2014); e a Inclusão das línguas estrangeiras (Inglês e Espanhol) no exame Nacional do Ensino Médio.

No ano da aprovação da Lei nº 11.161 de 2005, porém antes da mesma se consolidar, F. M. Fernández (2005) analisa a formação de professores de espanhol no cenário brasileiro e as projeções para o atendimento da demanda, caso a oferta no ensino de língua espanhola fosse obrigatória. Segundo ele:

La formación de profesores de español es una de las grandes deudas que el gobierno de Brasil tiene contraídas con la sociedad brasileña. Con el crecimiento súbito de la demanda del español, las carencias de profesorado se han hecho manifiestas, como reconoce el propio Ministerio de Educación Brasileño, que ha llegado a hablar de la necesidad de 210.000 profesores de español si se declara la obligatoriedad de español en la enseñanza no universitaria. Esta cifra, siendo abultada, no resulta descabellada

teniendo en cuenta que esta obligatoriedad podría afectar a más de cinco millones de estudiantes en todo el país⁹ (Fernández, F. M., 2005, p. 30).

Constatou-se que a gradual implantação do ELA no sistema educacional brasileiro nos anos que seguiram a aprovação da lei não ocorreu como se esperava. A carência de profissionais com formação específica na área para atender a grande demanda estabelecida pela nova lei foi um fator preocupante nos primeiros anos, porém com o lugar de evidência que se estava dando à língua espanhola em poucos anos houve muita oferta e procura no âmbito da formação universitária.

Nem todas as propostas ofertadas para o suprimento da demanda de professores de espanhol foram vistas com bons olhos pela comunidade acadêmica. É relevante considerar que

[...] o fato de estipular o prazo de cinco anos para o processo de implantação abre precedentes para inúmeras interpretações desse texto jurídico e por isso, ele sustenta artimanhas. Dentre elas, em relação a dificuldade de formação de professores para tão curto prazo - e que deveria ser alcançado a qualquer custo – pode-se chamar atenção para o projeto *¡Oye! Español*. Esse projeto consistia num curso à distância de 600 horas promovido em acordo entre a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, o Banco Santander e o Instituto Cervantes (Almeida, 2017, p. 54).

Projetos de formação de professores como este, com perfil de curso com método pré-definido aos moldes dos cursos livres e com ideologia linguística questionáveis, segundo Lagares (2013), não correspondiam à proposta de ensino de LA contida nos documentos oficiais norteadores. Além disso, estes cursos de curta duração davam respostas mais rápidas e acabavam por prejudicar e tornar menos praticável a formação universitária, uma vez que esta era de maior duração, correspondendo a outro nível de estudo, e demandava maiores competências na formação profissional com práticas e processos mais complexos.

Como essa política linguística não foi minuciosamente planejada e executada, havendo no caminho comportamentos de descompromisso, negligência e muita tardança não se pode obter os resultados esperados e a tão sonhada difusão do aprendizado do principal idioma do MERCOSUL através dos sistemas educacionais formais no Brasil. No entanto, ao longo dos quase 13 anos de vigência da lei as universidades públicas e privadas foram se organizando para absorver a demanda de estudantes interessados em estudar o ELA. Evidentemente muitos

⁹ “A formação de professores de espanhol é uma das grandes dívidas que o governo brasileiro tem com a sociedade brasileira. Com o súbito crescimento da demanda de espanhol, tornou-se manifesta a carência de professores, reconhecida pelo próprio Ministério da Educação do Brasil, que chegou a falar da necessidade de 210.000 professores de espanhol, caso a língua espanhola seja declarada obrigatória na educação básica. Este valor, mesmo sendo volumoso, não é absurdo, pois a obrigatoriedade poderá afectar mais de cinco milhões de estudantes em todo o país” (Fernández, F. M., 2005, p. 54, tradução nossa).

recursos foram investidos em formação, pesquisa e em diferentes frentes em função disso. Este legado não pode ser desconsiderado.

4.12 A MEDIDA PROVISÓRIA¹⁰ Nº 746 E LEI 13.415/17

Transcorrido pouco mais de uma década da aprovação da Lei nº 11.161/05 ocorreu, no Governo do presidente Michel Temer¹¹, a apresentação de uma Medida Provisória - MP nº 746 de 2016 trazendo importantes modificações em alguns pontos da LDB 9394/96. Conforme a descrição da ementa, a nova MP estabelecia a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 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, e dá outras providências (Brasil, 2016b).

Em pesquisa realizada por Carbonar (2018) a respeito dos trâmites pelos quais passou a MP 746/16 até se tornar a lei 13.415/17, é possível observar que a autora fez uma análise minuciosa sobre as emendas sugeridas pelos deputados e senadores após estudarem a matéria em curso que daria origem às alterações na Constituição Federal. Das 568 emendas apresentadas pelos parlamentares foram analisadas o total de 62 emendas, tendo como recorte para a seleção o teor de seu texto, sendo que estas tratavam diretamente do ensino de LA no Brasil. Das 62 emendas que discorriam sobre o ensino de LA, 95% referiam-se ao ensino de ELA. Carbonar (2018, p. 25-26) constata que:

Os deputados em sua maioria solicitaram à MP 746/2016 a supressão da obrigatoriedade exclusiva da língua inglesa, a supressão da revogação da Lei 11.161/05, também conhecida como a “Lei do Espanhol”, assim como o retorno da designação das LEs pela comunidade. Além disso, também requisitaram a inclusão de uma LE facultativa para o currículo, e que essa língua optativa fosse, preferencialmente, a dos países limítrofes ou com ligação cultural com a LE; assim, em sua maioria diligenciam pela oferta de pelo menos duas LEs obrigatórias, sendo elas o espanhol e o inglês.

As manifestações referentes às políticas linguísticas mais abertas e coerentes com o princípio plurilíngue da LDB 9394/96 foram diversas, porém não foram o suficiente para

¹⁰ “As Medidas Provisórias (MPVs) são normas com força de lei editadas pelo Presidente da República em situações de relevância e urgência. Apesar de produzir efeitos jurídicos imediatos, a MPV precisa da posterior apreciação pelas Casas do Congresso Nacional (Câmara e Senado) [...]” (Brasil, 2023).

¹¹ Foi 37º presidente do Brasil, que assumiu o posto de 31 de agosto de 2016 até 31 de dezembro de 2018, por meio do processo de *impeachment* em um movimento questionável que retirou do poder a presidenta Dilma Rousseff.

manter o direito de escolha da LA pela comunidade escolar. No tocante a este tema, a nova lei torna obrigatório o ensino do ILA a partir do sexto ano do EF e nos currículos do EM, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o ELA (Brasil, 2016).

A MP 746/16 ao se transformar em lei, acaba alterando muitos elementos no campo curricular e provocando inúmeras manifestações contrárias às suas determinações, não se restringindo apenas às LAs. Conforme descreve A. L. Fonseca (2018, p. 19):

Foram muitos os questionamentos e embates que surgiram com a MP 746 e contando com a pressão popular e a de entidades vinculadas à educação houve alguns recuos na proposta inicial, esses ratificados no texto da Lei 13.415/17, quais sejam, a restituição do ensino da arte como componente curricular obrigatório da educação básica e de estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia ao ensino médio, agora como 69 componentes obrigatórios da BNCC; aumento do limite de carga horária destinada à BNCC de mil e duzentas para mil e oitocentas horas e ampliação, de quatro para dez anos, do prazo de repasse aos Estados dos recursos da política de fomento ao ensino médio de tempo integral [...].

Por meio desse relato, fica evidente a importância da mobilização e da pressão exercida por vários setores para que a Lei 13.415/17 não afetasse de modo danoso a construção e a garantia do lugar de vários componentes curriculares. Porém, no tocante ao espaço conquistado pelo ELA com a Lei 11.161 de 2005 não ocorreu da mesma maneira, pois a “Lei do Espanhol” foi revogada dando lugar e vigência ao seguinte texto que altera a LBD impondo que “[...] os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino” (Brasil, 2017).

Com relação ao EF, estabelece o Artigo 26, § 5º: “No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa” (Brasil, 2017). E assim, ocorre a desestruturação de uma política linguística que caminhava para o plurilinguismo. Novamente, o sistema educacional nacional se vê refém de uma proposta legal que desconsidera vários fatores relacionados com a valorização de diferentes culturas e comunidades linguísticas. Essa supremacia do ILA vai na contramão dos ideais voltados para o direito de escolha e a democratização do ensino e aprendizagem de diferentes línguas.

A Carta Europeia do Plurilinguismo de 2005 traz em seu texto uma argumentação muito coerente e de resistência à política linguística semelhantes à brasileira estabelecida pela Lei 13.415/17. O Observatório Europeu do Plurilinguismo (OEP) acredita que o destino das línguas não pode ser determinado por objetivos utilitaristas. Num momento em que uma visão dominante da mundialização tende para o monopólio de uma única língua de comunicação

instrumentalizada, tem-se de afirmar a superioridade de um plurilinguismo baseado nas línguas de cultura (OEP, 2005, p. 2). A compreensão a respeito das decisões políticas sobre o ensino de LAs no Brasil mostra que, cada vez mais, se envereda por caminhos opostos à valorização da diversidade e o direito de acessar repertórios culturais contidos no ideal plurilinguístico.

4.13 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E O ENSINO DE ESPANHOL

A BNCC, documento de caráter normativo, começou a ser construída no ano de 2015. Seu princípio já estava contido na LDB de 1996, pois desde aquela época se pensava na existência de uma base nacional comum para todas as etapas da educação básica. Assim, em 2017, após várias mobilizações e consultas públicas às redes de ensino e suas instituições públicas e privadas, o Brasil passa a adotar obrigatoriamente este referencial para a construção de seus currículos escolares. Porém, o modelo de ensino e sua concepção proposto pela BNCC tem gerado muitas críticas por parte de estudiosos da educação. Algumas das questões levantadas são enumeradas por Pina e Gama (2020, p. 97):

A institucionalização de um currículo minimalista é necessária ao rebaixamento da formação básica das camadas populares. Em suma, os reais objetivos do projeto formativo do empresariado são: i) a escola pública para integração, convivência, apaziguamento, adaptação e empregabilidade precária para os trabalhadores; ii) destruição da educação pública por meio da subordinação desta a um mercado educacional cada vez mais fortalecido por inúmeras formas de privatização, tais como: terceirização das escolas públicas para a iniciativa privada; sistemas de vouchers; avanço no mercado de materiais didáticos e exploração de um mercado inteiramente novo de formação docente; consultoria; sistemas informatizados; iii) o controle do trabalho educativo.

Nesta perspectiva, uma das principais críticas a este modelo está direcionada à redução do repertório dos conteúdos que propiciam a formação básica dos estudantes, atingindo diretamente as camadas mais pobres da sociedade, em prol de um projeto de educação instrumentalizada e direcionada para a manutenção de uma sociedade cada vez mais desigual do ponto de vista das oportunidades. Seria a volumosa entrega de um gigantesco serviço público que é a educação para as mãos da iniciativa privada, justificada por intencionalidades que não condizem com os princípios democráticos de gestão de um Estado forte e responsável pela garantia do direito à educação para todos.

No que se refere ao ensino de LA, de acordo com Laura Nassar da Revista Nova Escola, existe uma mudança de terminologia para justificar as concepções da BNCC a respeito da restrição que estabelece a obrigatoriedade da oferta do ILA tanto nos anos finais do Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Esclarece Nassar (c2023) que:

[...] de língua estrangeira para língua franca: na Base, essa é uma mudança de conceito importante para o ensino do Inglês. O que isso significa? Língua franca é a língua que várias pessoas, que falam idiomas diferentes, adotam para se comunicarem entre si. Nesse sentido, a BNCC legitima o Inglês, não só como a língua falada em países como nos Estados Unidos ou na Inglaterra, mas como uma oportunidade de acesso ao mundo globalizado. Com esse conhecimento, todos os jovens e crianças podem exercer a cidadania e ampliar suas possibilidades de interação nos mais diversos contextos. Nessa perspectiva de língua franca, o Inglês deixa de ser apenas dos falantes nativos (onde é ensinada como língua materna), e passa a ser uma língua que varia, com diferentes contextos, que dependem do lugar onde é falada. Esse fator favorece o ensino da língua inglesa com mais interculturalidade.

A determinação de que a Língua Inglesa tenha garantia de obrigatoriedade e predileção no ensino brasileiro choca com as questões relacionadas com a diversidade de contextos socioculturais no território nacional. É pertinente indagar-se sobre a consideração a respeito das escolas de fronteiras com os vizinhos *hispanohablantes*, ou comunidades com forte expressão cultural e étnicas próprias. Nassar (c2023) considera que a proposição de que a língua se aprende em uso e que seu ensino deva compreender práticas relacionadas à oralidade, leitura, escrita e às dimensões linguísticas e culturais são da maior importância. Para a autora, a BNCC reafirma concepções fundamentais, mas não oferece saídas concretas.

No tocante à luta pela garantia da diversidade na oferta do ensino de línguas, estão os movimentos vinculados a universidades e associações de professores que tentam reverter o limitante ideal do monolinguismo por meio de aprovações de leis nas várias esferas de poder, seja ela nacional, estadual ou municipal. Mesmo com a BNCC cerceando os espaços de ensino que deveriam ser plurais, ações de resistência e de leitura crítica sobre os contextos e sobre as políticas linguísticas devem ser realizadas. O ativismo linguístico é uma ferramenta fundamental de transformação da realidade.

4.14 RELATOS DO ESPANHOL COMO LA E MOVIMENTOS DE MILITÂNCIA E RESISTÊNCIA

No que diz respeito ao Estado do Paraná, antes da aprovação da BNCC, houve encaminhamentos que possibilitaram inicialmente abrir espaço para o ensino de espanhol nas escolas, como foi a Deliberação nº 06/09 que se baseou na legislação nacional considerando o inciso III do art. 36 da LDB/96, prevendo que “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição” (Brasil, 1996) e também a Lei Federal nº 11.161/05 sobre o ensino da Língua Espanhola nas séries do Ensino Médio, onde em seu art. 1º, determinava o prazo de cinco anos a partir de sua promulgação para que a língua espanhola fosse de oferta obrigatória e de matrícula facultativa nas escolas brasileiras de ensino médio. O

documento estadual deliberava sobre a implantação ELA no sistema estadual de ensino do Paraná a partir do ano letivo de 2010. Logo, algumas instruções normativas foram sendo criadas pela Secretaria da Educação e do Esporte (SEED) para que a implantação e difusão da língua espanhola no estado ocorresse a partir de critérios organizados por ela.

A partir dos dados coletados dos relatos realizados por Couto (2014) em artigo publicado em defesa do ELA especificamente no âmbito do Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa (NRE-PG), um dos trinta e dois núcleos descentralizados de educação que compõe a SEED, o processo de efetivação e oferta do ELA no currículo sofria pela morosidade e falta de iniciativa do departamento responsável. Inclusive foi pauta de reportagem da Rede Paranaense de Comunicação (RPC TV) local a evidência de que nem todas as escolas estavam cumprindo a lei 11.161 de 2005. Na matéria do jornal Meio Dia Paraná, transmitida no dia 8 de março de 2013, a chefe de núcleo Maria Isabel Vieira fez o seguinte relato, “No ensino fundamental, basicamente, na nossa matriz curricular, a língua estrangeira moderna ofertada é o inglês. Então, por isso, nós temos a necessidade maior de professores de inglês” (Nem todas [...], 2013). Isso denota que, ainda que naquele momento a lei vigente estabelecia a oferta obrigatória do ELA, o seu processo de implantação nas escolas estava sendo realizado muito aquém do esperado, sem o devido comprometimento com a proposta. Como afirma Couto (2016, p. 14):

É interessante notar que, historicamente, o planejamento linguístico para a área de LEs no Brasil, na prática, quase nunca foi além de um currículo monolíngue, isso quando não tratou de eliminar a disciplina da grade curricular. Se hoje, como professores de espanhol, nos perguntamos por que razão somente o inglês permanece nas matrizes curriculares de nossas escolas após a promulgação de leis que favorecem outra dinâmica, temos também que manter o olhar crítico para nossas políticas linguísticas, as quais quase sempre focaram o trabalho com um idioma ou outro.

Diante deste panorama, a universidade como centro de debate, produção de conhecimento e ambiente de formação de cidadãos atentos aos seus direitos não pode se manter neutra. Encabeçado pelos professores dos cursos de letras Português/Espanhol nas modalidades presencial e a distância da UEPG e outras instituições privadas da região, em um movimento de resistência ao não cumprimento da lei, foram realizadas manifestações unindo estudantes universitários e professores do departamento de Línguas Estrangeiras. Lançaram publicações nas redes sociais e em blogs e fizeram contatos com o NRE-PG. No dia 26 de março de 2013, ocorreu uma reunião da parte do NRE-PG com os professores efetivos de Língua Estrangeira Moderna (LEM) para discutirem pautas referentes aos encaminhamentos para estas disciplinas, assim o núcleo propôs o processo de votação e orientou a que cada unidade escolar realizasse

esse processo para consultar qual seria a língua estrangeira escolhida pela comunidade em escolas dos anos finais do Ensino Fundamental e ensino médio. Como relata Couto (2016), os estudantes participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do espanhol e os professores da UEPG intensificaram as mobilizações e fizeram uma campanha de conscientização das comunidades escolares de Ponta Grossa para que se envolvessem neste processo consultivo. Ocorreram visitas a escolas estaduais e divulgação em uma das rádios locais para explicar o processo de votação que deveria ser concluído com todos os trâmites burocráticos, conforme orientação do NRE-PG por meio do ofício 04/2013, até o dia 30 de maio de 2013.

Esta mobilização e o processo de votação resultou, conforme dados apresentados por Couto (2016, p. 27), em um aumento de aproximadamente 90% de escolas da rede estadual da cidade de Ponta Grossa com o ELA na matriz curricular para o ensino médio e a elevação de 250% desta conquista para os anos finais do ensino fundamental. A respeito dos efeitos das ações conjuntas Couto (2016, p. 28) descreve que:

Se em determinado momento não sabíamos como era possível movimentar a comunidade para a escolha da LE, em outros momentos, descobrimos que alguns caminhos podem ser trilhados principalmente quando há uma união da universidade (mais especificamente, do curso de Letras), dos/as professores/as da área de LEs, das comunidades escolares, da equipe do NRE (principalmente a que atende as LEs) e divulgação de mídia televisiva, na rádio e nos mais variados espaços da internet.

Depoimentos sobre ações como estas que podem inspirar a todos os interessados pelas políticas linguísticas voltadas para o plurilinguismo. É preciso desinstalar-se, deixar a postura de queixosos sem ação e imbuir-se de coragem e determinação para fazer parcerias, unir forças, pensar em estratégias assertivas que proporcionem mudanças efetivas, como a alteração de leis federais no âmbito da educação para abrir espaço para mudanças nas instâncias estaduais e municipais. A história mostra que as determinações presentes nas leis não trazem um discurso desprovido de sentido e intencionalidade, assim como nenhuma escolha é realizada sem uma justificativa ou interesse. Em relação à composição curricular e suas diversas teorias, T. T. Silva (2022, p. 15) destaca que:

[...] o currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. [...] quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade.

Problematizar a composição curricular, questionar o que se deve saber e estudar através do sistema de educação formal e compreender os recortes feitos nesta imensidão que é o universo linguístico e cultural faz parte da missão de educador e cidadão engajado e atento às ações políticas. Perguntar a si mesmo qual conhecimento é mais ou menos digno de compor o currículo e indagar sobre qual paradigma, perspectiva e compreensão de ser humano está fundada esta escolha é uma tarefa que não se pode delegar às gerações futuras. Isso incide diretamente na identidade de uma nação, pode ter implicações irreversíveis a longo prazo.

4.15 O MOVIMENTO #FICAESPANHOL

Com muitas semelhanças em relação ao movimento dos professores da UEPG na luta pela aplicação da Lei 11.161 de 2005 em seu NRE de educação, começou a ser construído um grupo de militância no sul do país quando novas leis em relação ao ensino de LAs se arquitetavam em 2016. Tal iniciativa batizada com o nome de “Fica Espanhol” se espalhou por todos os estados do país puxando um único coro, composto pela sincronia de muitas vozes, em defesa da permanência da língua espanhola na matriz curricular com oferta obrigatória. Araújo e Mendonça (2019) esclarecem “O que é o movimento Fica Espanhol? Trata-se de um movimento que começou no Rio Grande do Sul com a aprovação de uma proposta de emenda constitucional estadual e que assegurou a oferta obrigatória da língua espanhola nas escolas regulares do estado”.

O movimento tomou uma proporção colossal, especialmente difundindo-se pelas redes sociais e pela sua eficiência na organização, mobilização e busca de apoio jurídico e no legislativo em diferentes instâncias de poder. Como referência para a descrição da gênese deste fenômeno de militância linguística podem ser tomadas algumas falas da Dra. Mônica Nariño Rodriguez que é professora adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e coordenadora o Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão. Nariño Rodrigues (2021) descreve que, no segundo semestre de 2016 com o anúncio da reforma do ensino médio, havia um clima de indignação e descontentamento por parte dos professores de língua da UFRGS. Assim, surgiu a ideia de realizarem reuniões entre professores e universitários para estudarem as novas propostas de lei que implicariam em mudança no currículo do ensino médio, bem como os riscos sinalizados pela política linguística em relação às LAs. Foram ofertadas aulas públicas para a comunidade universitária e para o público geral com detalhamentos do que estava por vir. Segundo ela, todo o processo de tramitação e aprovação da MP 746 de 2016 foi muito rápido, e ao final do ano letivo corrente, um mal-estar se instalou entre os professores de ELA

das escolas da cidade de Porto Alegre, pois começaram a ser demitidos das instituições particulares onde trabalhavam com a justificativa da iminente não obrigatoriedade da oferta de espanhol com a nova legislação. Neste momento, os professores universitários e os acadêmicos decidiram organizar o movimento que se intitulou Fica Espanhol.

A proposta do Fica Espanhol era divulgar a sua pauta de reivindicação nas redes sociais. Nariño Rodrigues (2021) diz que “a ideia era conscientizar as pessoas de que o espanhol era importante e que ele estava sendo tirado da grade. Enquanto isso a universidade estava nas ocupações e estávamos em um momento muito político”. Os organizadores pediam, por meio do *Facebook*, que os seguidores e adeptos da causa enviassem vídeos ou fotos segurando cartazes com a mensagem “Fica espanhol”. Uma frente de articulação começou a verificar como seria possível barrar legalmente a lei em questão. Realizaram consultas com os vereadores da câmara municipal de Porto Alegre e foram orientados a procurar os deputados federais. Com o projeto de lei já tramitando no senado, os professores de universidades estaduais, dos institutos federais e rede pública de ensino se uniram para elaborar um documento que justificasse a permanência do espanhol endereçado aos senadores da república para que, na hora da votação da matéria que tratava do Novo Ensino Médio, fosse revista a questão relacionada com as línguas adicionais. Por fim, não foi possível barrar em nível nacional, porém as mobilizações na cidade de Porto Alegre continuaram com ações de panfletagem e intensificação das postagens nas redes sociais. As tratativas começaram a ser feitas com os deputados estaduais para que as perdas não fossem sentidas regionalmente. Com a devida assessoria, foi decidido que a estratégia deveria ser a luta pela aprovação de uma Proposta de Emenda à Constituição (PEC), pois ainda que este caminho fosse mais difícil de trilhar, uma vez conquistada a sua aprovação, ela passaria a vigorar imediatamente. Após muitas e insistentes ações de comunicação com os deputados por meio de visita aos gabinetes, marcações em seus perfis nas redes sociais, presença de grupo nas sessões da assembleia legislativa e outras formas a PEC, ao final do ano de 2018, foi aprovada.

Esta conquista abriu precedentes e serviu de referência e motivação para que cada estado do país criasse o seu Fica Espanhol regional e se somasse ao grande grupo nacional. No estado do Paraná, as movimentações resultaram na Emenda Constitucional nº 52 votada no dia 29 de agosto de 2022 e aprovada de forma unânime pela Assembleia Legislativa do Paraná. Ela acrescenta o § 9º ao artigo 179 da Constituição do Estado do Paraná tendo na sua redação que “O ensino da língua espanhola constituirá disciplina obrigatória das escolas públicas de ensino fundamental II ao final do ensino médio, em todas as escolas do Paraná, no horário regular de ensino, no mínimo de duas horas/aula na carga horária semanal” (Paraná, 2022). Ainda que as

conquistas apresentem abertura na matriz curricular para apenas uma língua diferente da língua inglesa, é possível acreditar que estas conquistas legais sinalizam um avanço importante para o rompimento com a cultura monolíngue e a hegemonia do inglês nas escolas.

A postura da BNCC em relação às LAs representa um retrocesso nas políticas linguísticas voltadas à diversidade. As leis que regem o ensino nacional atualmente não apenas se mostram antagônicas, mas também anuladoras dos trabalhos já realizados por muitos em prol do plurilinguismo. Do ponto de vista dos investimentos públicos, a legislação atual realiza um desmonte que representa grande desconsideração de esforços e recursos materiais, financeiros e investimento em projetos acadêmicos de formação de professores e diversas parcerias para que a língua espanhola fosse efetivada e ofertada nas escolas, como requeria a lei anterior. O relato de Barros e Costa (2019, p. 81) ilustra como a revogação da lei se mostra controversa e incoerente:

Foram-se as leis, mas ficaram a língua e suas culturas, os alunos, os contextos de ensino e de formação, a caminhada, com seus avanços, conquistas e produções; ficaram igualmente as pesquisas, os alunos formados e atuantes, as lutas, a união, o fortalecimento, as ações, os eventos, as associações de professores, o hispanismo no Brasil, os laços, as pontes, as redes (mal ou bem, nos conhecemos de Norte a Sul), os livros aprovados pelo PNL, a expansão das licenciaturas e muito mais! Tudo isso não foi e não será tirado de nós.

É impossível apagar o legado produzido durante a vigência da lei e o que já havia sido trilhado antes dela. Porém, a legislação atual e sua política linguística excludente não pode representar o fim para aqueles que acreditam na diversidade das línguas e defendem o direito de acesso a elas. A luta pela validação e permanência do ELA deve continuar. O fortalecimento dos movimentos de resistência como os que foram apresentados anteriormente nesta pesquisa são os que têm maior possibilidade de garantir o retorno de políticas linguísticas favoráveis à convivência e subsistência da diversidade no ecossistema das línguas. Isso pode ocorrer por meio de ações provenientes das bases incluindo as comunidades escolares e as instituições interessadas pela causa como as universidades e a sociedade civil na luta pela reversão das leis federais defensoras e favoráveis ao monolinguísmo.

Estas ações devem ser projetadas tanto por movimentos macros e nacionais, como por movimentos locais, como é o caso das tentativas de inserção de diversas línguas estrangeiras para crianças (LEC) nos currículos dos anos iniciais em diferentes secretarias municipais de educação.

Antes de apresentar um exemplo específico deste processo de militância linguística em esfera municipal, pode ser interessante responder a uma das perguntas instigadoras desta

pesquisa, a partir da análise documental de ementas e currículos universitários, para saber se ocorre a abordagem do enfoque do ensino de LEC na formação de professoras e professores dos cursos de licenciatura em Letras que ofertam ELA nas universidades estaduais do Paraná.

O estudo a seguir aborda esta questão e oferece uma rápida análise sobre os documentos oficiais destes cursos com a intenção de corroborar com o entendimento dos elementos que envolvem as políticas linguísticas na formação de professores e na efetivação das propostas nos diferentes sistemas de ensino. Os recortes e as perspectivas de tratamento dos dados merecem aplicação de instrumentos e categorias de análises mais profundas, o que não ocorreu nesta pesquisa por não ser o foco principal desta investigação acadêmica.

5 TÓPICO 2: OS CURRÍCULOS E EMENTAS DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS PARANAENSES QUE OFERTAM O CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS/ESPAÑHOL OU LETRAS/ESPAÑHOL E O OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES PARA O ENSINO DE LEC

É crescente o interesse da sociedade pelo acesso cada vez mais antecipado ao ensino de LEC nos espaços escolares tanto públicos como privados. Porém, a legislação nacional não prevê a obrigatoriedade desta oferta no sistema educacional, acarretando desigualdade de oportunidade. Analisando as propostas de formação de docentes dos cursos de licenciatura em Letras das universidades estaduais paranaenses, é possível perceber que inexistente o foco do ensino de LEC na maioria das instituições verificadas. Para aprofundar a reflexão, é importante compreender um pouco a temática do currículo e suas ideologias, o ensino universitário no Brasil, sobre a formação de docentes e sobre as políticas educacionais para buscar mudanças tanto nas abordagens curriculares quanto na legislação em prol da democratização do acesso à cultura por meio do ensino de LEC nas escolas.

A abordagem deste assunto se justifica pela necessidade de observar e analisar a existência de propostas de trabalho sistematizadas e inseridas nas ementas e currículos dos cursos de Licenciatura em Letras Português/Espanhol ou Letras/Espanhol das Universidades Estaduais do Paraná que abordem o ensino de língua espanhola para estudantes dos Anos Iniciais do EF, pois para o atendimento desta faixa etária e desta etapa da escolarização é preciso ter conhecimentos específicos a respeito das abordagens metodológicas e domínio de vários outros elementos próprios do perfil de aprendizagem das crianças.

5.1 BREVE PANORAMA DA LEC NO BRASIL

Na literatura que trata do ensino de LA, há posicionamentos diferentes a respeito da premissa de que quanto mais cedo se inicia a aprendizagem ou a aquisição de uma Segunda Língua (L2), LE ou Língua Alvo, melhor e mais consolidado se dará o domínio das competências linguísticas do estudante. As autoras Andrade e Conceição (2017, p. 123) problematizam a questão dizendo que,

Essa crença nasceu de alguns mitos oriundos da busca por semelhanças entre a aquisição da primeira língua ou língua materna e aquisição de LE ou segunda língua (L2). Entretanto é importante lembrar que crianças apresentam diferenças cognitivas, afetivas e físicas e que as comparações devem ser tratadas com cautela quando se considera o fator idade.

De fato, existem diferenças consideráveis entre a aquisição da língua materna e da LA, especialmente no que se refere ao ambiente de uso da língua em que maiormente a criança se comunica com os agentes de sua socialização que estão a sua volta. São raros os contextos de família multilíngue onde a comunicação pode naturalmente ocorrer de modo equilibrado em dois ou mais idiomas. A este respeito De Houwer (2005), considera que crianças com desenvolvimento padrão não são afetadas negativamente pela aquisição simultânea de dois idiomas. Se o *input* for equilibrado e adequado nas línguas em que a criança tem acesso ela pode cometer erros simples na pronúncia como ocorre naturalmente com crianças monolíngues, mas não precisamente por conta do bilinguismo. Quanto mais cedo esse processo de aquisição de línguas acontecer, melhor, pois maior é a plasticidade cerebral e melhores são os resultados, sobretudo para a aquisição fonológica perfeita, sem sotaques, diferente do que ocorre com as crianças monolíngues que aprendem outra língua depois dos 6 anos de idade.

A única ressalva em relação a esta afirmação é que no ensino de LA, de modo geral, já não se persegue a competência da performance fonológica semelhante ao falante nativo, basta que a ação comunicativa cumpra sua função. No que diz respeito à demanda da oferta de LEC, Andrade e Conceição (2017, p. 121) afirmam que “o ensino de pelo menos uma língua estrangeira nos anos iniciais de escolarização formal tem sido um fenômeno comum na maioria das escolas brasileiras e em todo o mundo”. É crescente a procura por instituições, sejam elas privadas ou públicas, que ofertem o ensino de línguas para crianças. Mesmo assim, faltam esforços das autoridades para se efetivar políticas plurilinguísticas nos sistemas de ensino desde os anos iniciais da escolarização formal. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) estabelece a obrigatoriedade da presença do componente curricular de LA a partir da quinta série, ou sexto ano do Ensino Fundamental, na nomenclatura atual. Descreve que, na “parte diversificada do Currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficara a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (Brasil, 1996).

Evidentemente, este marco inicial em relação à etapa de escolarização para a introdução da LA no ensino formal e institucionalizado nunca foi seguido à risca por instituições particulares e que atendem a população que pode pagar de modo privado pelo serviço da educação. Justificando esta oferta, o ensino privado aplica o artigo 24º da lei onde diz que “poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de atendimento na matéria para o ensino de línguas estrangeiras, artes ou outros componentes curriculares” (Brasil, 1996).

Isso certamente cria um distanciamento na esfera da oportunidade de formação entre as diferentes camadas econômicas da sociedade. Ao não ofertar democraticamente e de modo amplo o ensino de LA nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como um direito, automaticamente torna-se o acesso a este conhecimento um privilégio e um diferencial para uma fração da sociedade. De um modo geral, a procura pelo acesso e aprendizagem de LA tem acompanhado proporcionalmente o movimento de conexão entre culturas, intercâmbios e vivências, seja por meio de viagem ou remotamente com o uso da internet, além das exigências do mercado de trabalho com as relações comerciais internacionais. O rompimento das fronteiras mundiais pelo fenômeno da globalização que já é sentido há várias décadas e que tem se acentuado por meio dos recursos tecnológicos de conexão e acesso em tempo real, vão ditando a necessidade cada vez mais urgente de aprimorar, ampliar e diversificar a comunicação com a utilização de outras línguas, para além da LM. Diante desta leitura do contexto global, os pais estão buscando proporcionar aos filhos o contato com diferentes idiomas desde a infância. Segundo Filizola (2019):

Preparar as crianças para um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e um mundo totalmente globalizado são inquietações recorrentes dos pais ao matricularem os filhos na educação básica. E isso inclui, claro, o ensino de línguas. O que antes era uma tendência, atualmente pode ser considerada uma realidade.

Para além da perspectiva de aprimoramento dos estudantes para o mercado de trabalho, é pertinente ter em conta todos os valores e benefícios que se agrega ao poder comunicar-se em uma LA e toda a formação humanística imbuída nesta ação. Filizola (2019) cita em sua matéria do Jornal Metrópoles de outubro de 2019 que dados da Associação Brasileira do Ensino Bilíngue (ABEBI) apontam um aumento entre 6% e 10% no segmento de escolas bilíngues do país nos últimos cinco anos. De acordo com o MEC, o Brasil possui aproximadamente 40 mil escolas privadas, 21% do total das 184 mil unidades de ensino. A ABEBI estima que cerca de 3%, algo em torno de 1,2 mil instituições, possuem algum programa de educação bilíngue. Porém, ainda que sejam crescentes, estes dados correspondem maiormente às escolas privadas, o que não inclui um processo de democratização em massa em relação ao acesso ao ensino de LEC em programas mais robustos, contínuos e de qualidade que possam atingir toda a população em idade escolar do país, sendo iniciado e efetivado a partir dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Por este motivo, analisar as propostas curriculares das Universidades Estaduais do Paraná possibilitará uma leitura a respeito do lugar que ocupa o ensino de idioma aos estudantes menores e poderá sinalizar a necessidade de repensar as propostas, considerando o cenário

favorável ao ensino para este público tão específico, com características próprias e diferenciadas nas esferas cognitivas, comportamentais, culturais, maturacionais e outras.

5.2 O CURRÍCULO EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICA

Antes de abordar o material de análise propriamente dito, faz-se necessário a retomada de alguns conceitos básicos a respeito do currículo, para logo, focar na perspectiva do Ensino Superior. A concepção etimológica da palavra currículo revela atributos a respeito dele, em especial, no âmbito da educação. Ela vem do latim “*curriculum*” trazendo o sentido de caminho, trajeto, processo, movimento, percurso e outros afins. Portanto, trata-se de um documento vivo e, como descreve Veiga Neto (2002, p. 7):

[...] uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar.

Essa afirmação ajuda a compreender que é um documento que retrata parte dos conhecimentos acumulados e produzidos pela humanidade. Tais conhecimentos possuem conteúdos e formas que serão selecionados para os processos formais e oficiais dos sistemas educativos. Para além deste conhecimento, o currículo é visto também como identidade e território de disputa. É relevante entender que,

[...] o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (Moreira; Silva, 1995, p. 7-8).

Para aqueles que se interessam pela educação e desejam compreendê-la desde a estrutura e funcionamento, torna-se imprescindível conhecer essa visão crítica de currículo que está impregnada de sentidos, muitas vezes ocultos e dissimulados. O currículo inclina-se a servir a uma ideologia. É um instrumento de poder realmente eficiente que seleciona e direciona o recorte de conteúdos e conhecimentos, dando o tom e o sentido que deseja àquele que o assimilará. Esse referido material intelectual comporá parte do filtro pelo qual os estudantes vislumbrarão e conceberão o mundo que os rodeia. Moreira e Candau (2007, p. 28) dizem que o currículo representa um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o

consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção das identidades sociais e culturais.

Corroborando com essa perspectiva e tendo o olhar sobre a diversidade cultural e identitária e seus direitos, Paraná (2015, p. 4-5) confirma que terrenos curriculares são

[...] decorrências da disputa, porém, são conflitos necessários, pois é nessa tensão que os sujeitos e suas identidades são vistos e abrem espaço para reivindicar uma educação que os atenda como sujeitos de direitos e não como concessões ou tolerância. Mesmo que a correlação de forças nem sempre seja equilibrada, o currículo constantemente disputado suscita mudanças: inclusões, contextualizações, historicidade, positivações.

A proposta de discussão deste tópico não pretende aprofundar na polêmica e complexa trama do universo da educação considerando a análise das políticas públicas educacionais, suas bases filosóficas e epistemológicas e as questões econômicas que condicionam o atual modelo curricular. Porém, vale abordar, em linhas gerais, o perfil do currículo universitário brasileiro para, em seguida, discorrer sobre o objeto de análise.

5.3 O CURRÍCULO E AS UNIVERSIDADES

Nas últimas décadas, com as polêmicas tentativas de reformas universitárias, muitos grupos de intelectuais que atuam no ensino superior intensificaram seus estudos nas temáticas de política, filosofia, inovação curricular da educação superior, reformas universitárias, internacionalização e outros temas de pesquisa que buscam entender o cenário de formação acadêmica dos universitários. Tanto nos diferentes níveis e etapas da Educação Básica quanto no Ensino Superior, as questões que envolvem a construção curricular, seja em forma de proposta pedagógica, matriz, ementas, programas e as diversas estruturas que conformam a organização do ensino nas instituições são objetos de estudo, reflexão, proposições coletivas e divergências no campo teórico e prático. Como já se sabe, T. T. Silva (2022) explica que o currículo é resultado de uma seleção. Isso quer dizer que existe aquele que tem o poder de selecionar, segundo seus ideais, o que fará parte deste documento, certamente vinculado a uma visão particular de indivíduo e de mundo. O problema é que, muitas vezes, os interesses que motivam essas escolhas não estão de mãos dadas com concepções democráticas de ensino e, poucas vezes, conseguem abarcar a diversidade existente nos grupos que serão afetados por estas escolhas.

Sobre o contexto universitário, Pereira (2010) diz que as reformas universitárias e curriculares, que ultimamente estão se processando em diferentes países, incluindo de modo especial o Brasil, consideram que a universidade é uma das instituições prioritárias para o

desenvolvimento da nação e do ser humano, e vital na produção do saber. No entanto, constata-se que existe muita divergência e falta de clareza em relação à sua conceituação, finalidade e função, o que afeta diretamente a seu alcance, aparelhamento e a estruturação curricular.

É possível perceber, a partir dos estudos de Pereira (2010), que existem inúmeras linhas de pensamento, filosofias, concepções de mundo, tradições, epistemologias, elementos econômicos, sociais e culturais de diferentes esferas que condicionam a construção dos perfis do Ensino Superior, o trato com o conhecimento científico e a função desta etapa de formação. Sobre a formação universitária fica evidente que,

Esses posicionamentos que marcam diferenciações na forma de concebê-la e planejá-la, lhe têm solicitado funções díspares, que vão desde entendê-la como uma instituição essencialmente **profissionalizante e tecnicista** (como geralmente são vistas muitas das universidades americanas); como instituição fortemente **tradicionalista** (como é tida a francesa); **intelectualista**, (como se classificam as mais importantes universidades inglesas); **cientificista**, (como ainda é tomada a universidade alemã); **funcionalista e a serviço do Estado** (como são entendidas as universidades dos países socialistas - Leste Europeu, Rússia, China, Cuba) (Pereira, 2010, p. 2, grifo nosso).

A demarcação destes macros perfis ou tendências de identidade de outras culturas levanta um questionamento a respeito do modelo aplicado e praticado na formação universitária brasileira. Para a estruturação curricular, existem três ênfases principais. São elas: foco na ciência e tecnologia, e cultivo das humanidades, e foco profissionalizante. O que, segundo a autora, na literatura são entendidas respectivamente como ênfase em Formação Geral, Formação Básica e Formação Profissionalizante. Para Pereira (2010, p. 4), “a prevalência de uma ou outra ênfase, ou mesmo a estruturação de um currículo utilizando mais de uma ênfase, se relacionam às pressões sociais, aos entendimentos políticos e ideológicos ou às defesas que são feitas quanto as finalidades da universidade.”

A autora também esclarece que o ensino superior no Brasil iniciou como uma forma de fazer a formação dos profissionais necessários ao desenvolvimento social, cultural, científico e econômico por meio de Faculdades que tinham uma perspectiva de formação de cunho profissionalizante. Porém, posteriormente ampliou esta concepção para o ensino universitário, com princípios que iam além da preparação profissional para o mercado de trabalho. No entanto, como afirma Pereira (2010, p. 3), “a tradição da oferta do ensino superior através de escolas profissionalizantes se manteve e é ainda prevista na atual Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/96)”. O que requer atualização e revisão de seu modelo.

Uma vez compreendido, em linhas gerais, que a perspectiva profissionalizante que cunhou a proposta pedagógica do ensino superior no Brasil pode evoluir por meio da sua

história para outros paradigmas educacionais e que novos entendimentos políticos e ideológicos, juntamente com os movimentos e pressões sociais, também são capazes de dar o tom na formação curricular universitária, é possível perscrutar diferentes projetos pedagógicos e compreender a que e a quem eles servem, quais decisões de inclusão ou exclusão estão contidas em seus propósitos e propostas e quais demandas são privilegiadas ou ignoradas em seus planejamentos.

Assim, considerando a amplitude de abordagens presentes no processo que resulta na elaboração curricular dos diferentes níveis, etapas e modalidades da educação formal e institucionalizada, e percebendo como é complexo este processo de concepção e construção curricular. Atende ao propósito desta pesquisa a breve análise das ementas e propostas curriculares das Universidades Estaduais no Paraná tendo como recorte específico os cursos de licenciatura que ofertam Letras Português/Espanhol ou Letras Espanhol em relação ao ensino de LEC.

5.4 BREVE ANÁLISE DAS PROPOSTAS CURRICULARES / EMENTAS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS/ESPAÑHOL OU LETRAS/ESPAÑHOL DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ

O Paraná é o estado brasileiro com maior número de Universidades Públicas Estaduais, computando sete ao total. Estas estão distribuídas geograficamente pelas macrorregiões do estado com suas sedes e diversos *Campus* e/ou polos para o atendimento da população, acesso e democratização do ensino. São elas: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

O quadro abaixo apresenta o panorama das universidades estaduais, a oferta dos cursos em questão, a disponibilidade, por meio do site oficial, de suas matrizes curriculares e/ou Ementas/PPC coletadas no início do ano de 2021. Vale ressaltar que a Universidade Estadual de Maringá (UEM) não oferta os cursos de licenciatura em Letras Português/Espanhol e Letras/Espanhol, portanto, não foi disposta no quadro de análise por não cumprir com o requisito da pesquisa. Estes dados foram coletados exclusivamente por meio de pesquisa documental disponível nos sites oficiais das instituições, não tendo via de acesso a outras fontes de pesquisa que não fosse por meio da internet.

Quadro 1 — Cursos de licenciatura em Letras Português/Espanhol e Letras/Espanhol das Universidades Estaduais no Paraná

Universidade estadual	Cidade (<i>campus</i>)	Letras Português/Espanhol	Matriz curricular disponível em:	Ementa/ PPC disponível em:
UEL	Londrina	Sim	http://www.uel.br/prograd/catalogo-cursos/catalogo_2021/organizacao_curricular/letras_lingua_espanhola_noturno.pdf ANEXO 1A	http://www.uel.br/prograd/catalogo-cursos/catalogo_2021/ementas/letras_lingua_espanhola_noturno.pdf ANEXO 1B
UNESPAR	Apucarana	Sim	ANEXO 2A (Tabela Excel)	https://prograd.unespar.edu.br/assuntos/graduacao/cursos/apucarana/ppc/ppc-letras-espanhol-apuc.pdf ANEXO 2B
	União da Vitória	Sim	http://prograd.unespar.edu.br/sobre/cursos/uniao-da-vitoria/curso-letras-port-e-espanhol.pdf ANEXO 3A	http://prograd.unespar.edu.br/sobre/cursos/uniao-da-vitoria/ppc-de-letras-espanhol-uv.pdf ANEXO 3B
UEPG	Ponta Grossa	Sim	https://www2.uepg.br/prograd/wp-content/uploads/sites/19/2021/05/Matriz-Letras-Espanhol_Curr-3.pdf ANEXO 4	
	EAD	Sim	https://www.uepg.br/catalogo/cursos/2019/Lic.%20Letras%20Port.%20Espanhol%20-%20UAB.pdf ANEXO 5	
UNICENTRO	Irati	Sim	https://sgu.unicentro.br/pcatooficiais/imprimir/D63BC88E ANEXO 6	
UENP	Jacarezinho	Sim	https://uenp.edu.br/letras-espanhol-matriz	https://uenp.edu.br/letras-espanhol-ementas
UNIOESTE	Cascavel, Foz do Iguaçu, Marechal Cândido Rondon	Sim	https://www.unioeste.br/portal/prograd-outros/cursos-campus-todos/cascavelcursos?campi=0&curso=CSC0063	

Fonte: O autor

5.4.1 Universidade Estadual de Londrina

A UEL oferta o curso de Licenciatura em Língua Espanhola e Literatura Hispânica no período noturno. O sistema acadêmico é de oito semestres com carga horária total de 3.270 horas. A ementa da Universidade Estadual de Londrina expõe no quinto semestre duas disciplinas que atendem a expectativa da pesquisa. A primeira se chama Estágio Supervisionado de Língua Espanhola I (1EST190) e propõe “Observação e análise de contextos da educação formal e/ou não formal: Educação infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e /ou

outros contextos. Investigação pedagógica” (UEL, 2022, p. 3/6). É uma disciplina que prioriza observação e análise, sem pré-requisito para o ingresso e com carga horária totalizante de 100 horas. Abre possibilidades de investigação em diferentes campos e etapas da educação básica, com menção até mesmo da educação infantil, o que mostra um olhar mais atento na proposta do curso para a formação e preparo mais completo dos futuros docentes. A segunda disciplina se chama Prática Docente I (1LEM027) e trabalha o “Conceito de estágio, preparação para o estágio e observação nos diferentes contextos (Educação infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino médio, Centros de Línguas Estrangeiras Modernas, Institutos de Idiomas e outros)” (UEL, 2022, p. 4/6). A carga horária é de 45 horas, mesclando teoria e prática e Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC).

5.4.2 Universidade Estadual do Paraná

A UNESPAR oferta os dois cursos de licenciaturas com diferentes habilitações e em *Campus* distintos. A página oficial da universidade traz o projeto pedagógico do curso com data de atualização de 2018. É um documento bastante completo. Cada curso, por possuir características específicas, será analisado separadamente.

Licenciatura em Letras Espanhol – *Campus* Apucarana: No Centro de Ciências Humanas e Educação este curso é ofertado desde 2013, sendo uma licenciatura com regime de oferta anual tendo disciplinas com oferta mista, podendo ser anuais ou semestrais. A carga horária do curso é de 3.210 horas/relógio. A oferta anual é de 20 vagas para o horário noturno. De acordo com a proposta pedagógica (UNESPAR, 2018a, p. 28):

Como atualmente a língua espanhola não é de oferta obrigatória no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, o curso Letras Espanhol adequa-se ao regulamento de estágio dos cursos de Letras (anexo A) realizando, no 3º ano, o estágio em centros públicos de idiomas ou por meio de cursos e oficinas ofertados, prioritariamente, a alunos do Ensino Fundamental de escolas públicas (50% ou mais); no 4º ano, por meio de cursos e oficinas ofertados, prioritariamente, a alunos do Ensino Médio (50% ou mais).

No artigo 10 do capítulo II presente no anexo A diz que o Estágio Supervisionado Curricular é obrigatório e deve ser realizado em estabelecimentos oficiais de Ensino Fundamental e Médio do Município de Apucarana ou por meio de cursos e/ou oficinas ofertados a alunos da Educação Básica (Anos Finais do EF e EM), sendo a maior parte da carga horária realizada em escolas públicas ou destinadas a alunos destas (UNESPAR, 2018a).

Apesar de existir na matriz curricular a menção do Ensino Fundamental na disciplina de Estágio Supervisionado I no 3º ano com carga horária de 200 horas, por meio do documento

Anexo A fica nítido que a etapa dos Anos Iniciais do EF não é abordada na proposta de formação deste *Campus* via experiência de estágio. Porém, há a oferta de uma disciplina obrigatória chamada Ensino de Língua Espanhola para crianças (1LE06) no 1º ano. Tem carga horária de 60 horas, sendo divididas entre 40 horas teóricas e 20 horas práticas. A ementa deixa evidenciado a proposta de abordagem da “Aprendizagem de línguas nos anos iniciais da Educação Básica. Metodologias e abordagens para o ensino de Espanhol para crianças. A ludicidade no ensino de Espanhol para crianças” (UNESPAR, 2018a, p. 45). O documento também traz referências bibliográficas básicas que estão em consonância com a didática para se trabalhar com os pequenos.

Além da Disciplina Optativa ofertada pelo curso de Licenciatura em Letras Inglês chamada Ensino de língua para crianças (FGIR), com carga horária de 60 horas. A ementa é bastante específica ao indicar o “Estudo das características inerentes ao período da infância e sua relação com a aprendizagem de línguas para a formação inicial do professor. Metodologias e abordagens para o ensino de línguas (materna e/ou estrangeiras) nessa faixa etária” (UNESPAR, 2022, p. 62). Trazendo bibliografia básica com autores que conversam com a faixa etária em questão.

Ainda pela UNESPAR, temos a Licenciatura em Letras Português/Espanhol – *Campus* União da Vitória. Essa licenciatura funciona desde 1999 e conta com regime de seriação anual com ofertas semestrais, computando o total de 3.505 horas/relógio de curso. Disponibiliza o número de 40 vagas no período noturno. A partir da análise do documento e busca por palavras-chave, a ementa não apresentou disciplinas obrigatórias para o curso abordando os Anos Iniciais do EF. Apenas menção no texto do PIBID que propõe ofertar projetos abordando temáticas que envolvam maior demanda de formação e qualificação do profissional docente, encaminhando-o para a atuação nos Anos Iniciais do EF podendo atuar ainda no ensino médio em contextos disciplinares e interdisciplinares (UNESPAR, 2018b).

Como disciplina optativa a Universidade oferta neste *Campus*, a disciplina chamada O componente lúdico no ensino de Espanhol como língua estrangeira, com carga horária de 30 horas. Na ementa constando “Análise e desenvolvimento de atividades pedagógicas em Língua Espanhola criadas segundo a orientação lúdica, com o uso de materiais autênticos. Criação de um banco de atividades apropriadas para o uso no Ensino Fundamental e médio” (UNESPAR, 2018b, p. 79). Portanto, não cita especificamente qual etapa do Ensino Fundamental será contemplada para a criação do referido banco de atividades. Na referência bibliográfica básica do curso não aparece, a partir da análise dos títulos, qualquer menção aos Anos Iniciais do EF, crianças ou Educação Infantil.

5.4.3 Universidade Estadual de Ponta Grossa

A UEPG possui Licenciatura em Letras Português/Espanhol e Respectivas Literaturas nas modalidades de ensino presencial em Ponta Grossa e a distância em diferentes cidades espalhadas pelo Paraná com polos da Universidade Aberta do Brasil. Os currículos serão analisados separadamente, pois há diferenciação nas disciplinas que compõe cada curso.

No curso presencial, a carga horária total mínima é de 3.362 horas, sendo ofertado nos períodos vespertino e noturno com disciplinas anuais. Neste curso, não houve citação a respeito dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nem na matriz curricular e nem na ementa (UEPG, 2015). A Disciplina chamada Estágio e a formação docente em Língua Espanhola cita de modo amplo a aplicação da discussão, análise e elaboração de material didático e planejamento para a Educação Básica. Os EF e Médio são citados, porém, a etapa dos Anos Iniciais não é especificada nesta proposta. Provavelmente em decorrência da escassez de campo para sua execução do estágio e de profissionais atuando nesta etapa com formação acadêmica na carreira referente ao estágio. Assim, nesta trama de impossibilidades, a oferta da experiência da prática com as crianças fica restrita e o acadêmico passa pelo curso sem ter a noção e a vivência de como seria trabalhar com este público específico. Ainda que haja recentemente um movimento de parceria entre a SME de Ponta Grossa e a UEPG para a implantação do ELA para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e que alguns acadêmicos e acadêmicas da UEPG estiveram no ano letivo de 2022 atuando com estágio remunerado neste âmbito, dentro da proposta oficial do curso não consta a abordagem de estágio com o público infantil.

No curso ofertado pela modalidade EaD, considera-se de turno integral, e o acadêmico perfaz um total mínimo de 3.345 Horas com disciplinas semestrais (UEPG, 2018c). Com os mesmos critérios de busca foi encontrado apenas o termo Ensino Fundamental sem especificar o ciclo ou etapa, sugerindo, pelo conhecimento da proposta da universidade que se trata dos Anos Finais do EF. Com isso, constata-se que a UEPG nos cursos foco da análise não ofertam de modo sistemático a abordagem metodológica sobre a faixa etária em questão.

5.4.4 Universidade Estadual do Centro-Oeste

A UNICENTRO oferece o curso de Licenciatura em Letras Espanhol no período noturno com carga total de 3.200 horas. Por meio de análise, não consta nenhuma disciplina obrigatória ou optativa na listagem do Currículo Pleno do curso que remeta ao ensino de língua ao nível observado. De modo amplo a disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Espanhola I menciona, em sua ementa, a proposta de:

Orientação para docência com estudo teórico-prático da realidade da sala de aula. Reflexão a respeito das condições de ensino e aprendizagem da Língua Espanhola em contextos educacionais com assistência ao professor em serviço por meio da observação e regência. Planejamento, aplicação e avaliação de planos de aulas e/ou projetos destinados a alunos do Ensino Fundamental ou em nível básico de ensino-aprendizagem de línguas (UNICENTRO, 2020, p. 7).

Porém, não especifica se o ensino fundamental diz respeito aos Anos Iniciais ou Finais.

5.4.5 Universidade Estadual do Norte do Paraná

A UENP oferece graduação em Letras com habilitação em Português/Espanhol e respectivas literaturas desde 2010. O curso contabiliza o total de 3.200 horas, sendo ofertado no período noturno com regime seriado anual (UENP, 2020). Nas disciplinas obrigatórias não foram encontrados indícios de que haja qualquer abordagem do ensino de línguas aos Anos Iniciais do EF. A disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Espanhola apresenta, em sua ementa, as propostas de:

Análise e avaliação do processo ensino-aprendizagem, de acordo com a legislação vigente e com os fundamentos teórico-práticos. Objetivos da metodologia de ensino da Língua Estrangeira Moderna no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Discussão teórica acerca do planejamento de ensino: fundamentos, fases, etapas e suas relações. Análise de atividades de ensino-aprendizagem e propostas metodológicas em leitura, produção de textos e análise linguística em Língua Espanhola e respectivas literaturas. Análise de propostas curriculares e de livros didáticos de Língua Espanhola e literaturas afins (UENP, 2021).

Porém, não especifica a qual etapa do EF está direcionada e não faz qualquer alusão ao público infantil.

5.4.6 Universidade Estadual do Oeste do Paraná

A UNIOESTE oferta o curso de Letras Língua Portuguesa e Língua Espanhola e Respectivas Literaturas desde 2003. O Projeto Pedagógico do curso expressa a proposta da formação de profissional apto a atuar no ensino fundamental e no ensino médio, considerando-se a dimensão humana da formação docente. Porém, como muitas outras, carece de especificar qual etapa do EF. O mesmo ocorre na ementa da disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Línguas que propõe trabalhar os conteúdos de:

Níveis e modalidades de ensino da Educação Básica. Ensino de Línguas Portuguesas, Inglesa, Espanhola e Italiana no Ensino Fundamental. Documentos oficiais. Projeto Político Pedagógico. Planejamento para a mediação pedagógica. Vivência escolar com participação nas atividades pedagógicas da escola. Observação analítica dos fenômenos didáticos. Regência de Classe (UNIOESTE, 2021).

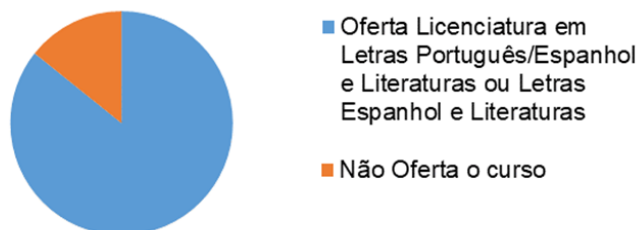
Assim, constata-se que não ocorre a citação de abordagem como campo de atuação nem formação para a etapa em questão.

Quadro 2 — Comparativo das propostas curriculares/ementas dos cursos de licenciatura em Letras Português/Espanhol ou Letras Espanhol das universidades estaduais do Paraná

Universidades estaduais do Paraná	Licenciatura em Letras com habilitação em Espanhol e Literaturas	Licenciatura em Letras com habilitação em Português/Espanhol e respectivas Literaturas	Carga horária total do curso	Abordagem específica a respeito do ensino de ELE para Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Abordagem a respeito de ensino de ELE para Ensino Fundamental e Médio sem especificar etapas do EF	Nome das disciplinas destacadas pela proximidade com a temática de atendimento dos Anos Iniciais
UEL	x		3.270 horas	x		Estágio Supervisionado de Língua Espanhola I e Prática Docente I (Obrigatórias)
UNESPAR <i>Campus</i> Apucarana	x		3.210 horas	x		Ensino de Língua Espanhola para crianças (Obrigatória) Ensino de língua para crianças (Optativa)
UNESPAR <i>Campus</i> União da Vitória		x	3.505 horas/relógio		x	O componente lúdico no ensino de Espanhol como língua estrangeira (Optativa)
UEPG presencial		x	3.362 horas		x	Estágio e a formação docente em Língua Espanhola (Obrigatória)
UEPG EaD (UAB)		x	3.362 horas		x	Estágio e a formação docente em língua espanhola (I e II) (Obrigatória)
UNICENTRO Irati	x		3.200 horas		x	Estágio Supervisionado em Língua Espanhola I (Obrigatória)
UENP		x	3.200 horas		x	Metodologia do Ensino de Língua Espanhola (Obrigatória)
UNIOESTE		x	3.396 horas		x	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Línguas (Obrigatória)

Fonte: O autor

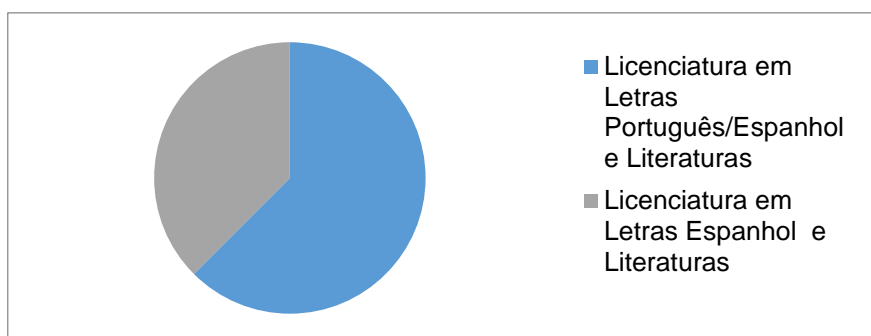
Gráfico 1 — Universidades Estaduais que ofertam os cursos de Licenciatura em Letras Português/Espanhol e Literaturas ou Letras Espanhol e Literaturas



Fonte: O autor

De sete Universidades Estaduais, apenas a UEM não oferta os referidos cursos.

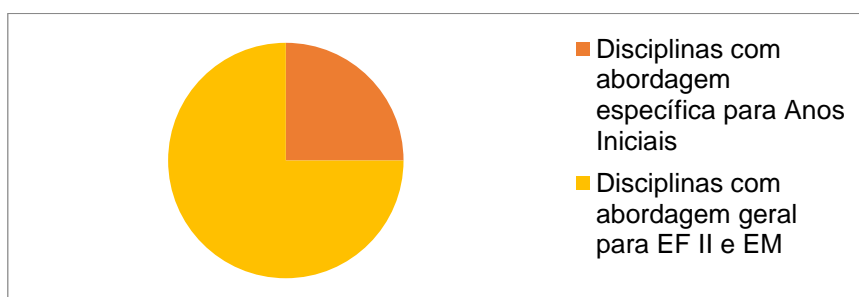
Gráfico 2 — Composição dos cursos na oferta de Licenciatura em Letras Português/Espanhol e Literaturas ou Letras Espanhol e Literaturas



Fonte: O autor

Entre as Universidades Estaduais que ofertam os cursos, as universidades UNESPAR Campus União da Vitória, UEPG Presencial e EAD, UENP e UNIOESTE ofertam Licenciatura em Letras Português/Espanhol e Literaturas. A UEL, UNESPAR Campus Apucarana e UNICENTRO ofertam apenas Licenciatura em Letras Espanhol e Literaturas.

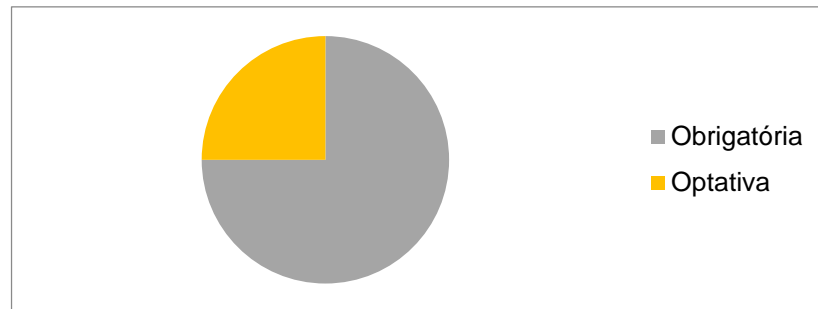
Gráfico 3 — Presença no currículo do curso de disciplinas com abordagem específica de ensino de LEC para os Anos Iniciais do EF ou que abrem campo de atuação com esta faixa etária



Fonte: O autor

Apenas a UEL e a UNESPAR possuem disciplinas com abordagem específica para LEC.

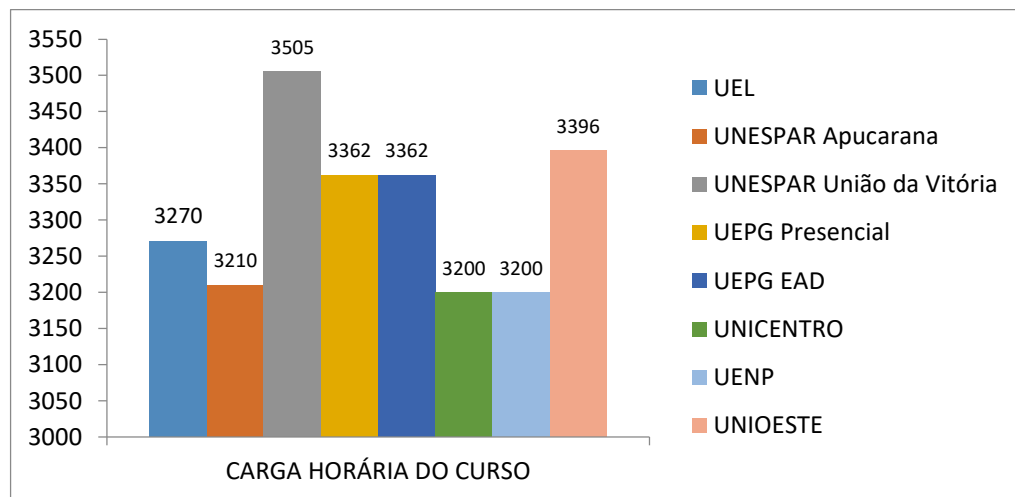
Gráfico 4 — Modalidade/caráter de oferta das disciplinas com abordagem específica para o ensino de LEC.



Fonte: O autor

A UEL possui duas disciplinas específicas obrigatórias e a UNESPAR de Apucarana tem duas disciplinas, uma obrigatória e a outra optativa.

Gráfico 5 — Carga Horária total das Universidades Estaduais que ofertam os cursos de Licenciatura em Letras Português/Espanhol e Literaturas ou Letras Espanhol e Literaturas



Fonte: O autor

As cargas horárias dos cursos variam entre 3210 horas e 3505 horas distribuídas no tempo mínimo de 4 anos para sua conclusão.

5.4.7 Considerações sobre a análise dos Currículos

Por meio da análise documental das propostas curriculares e ementas das universidades estaduais paranaenses, ficou evidente, na maior parte das ofertas, a carência a

respeito da abordagem metodológica e a aproximação didático-pedagógica dos universitários dos cursos de Letras em relação ao ensino de LA para os anos iniciais da escolarização. Esta evidência faz surgir uma inquietação sobre o fenômeno da falta de atenção dessa abordagem nos documentos analisados em relação à formação de docentes para a referida função. É oportuno questionar se essa não visibilidade de propostas de trabalho para o atendimento dos menores se baseia na ausência de leis, projetos e programas que impulsionam ou estimulam o início do ensino de LA a partir da infância, ou se a ausência destas políticas se dá pela carência de profissionais capacitados pelos cursos de licenciatura para o exercício de atendimento desse público específico.

Pode surtir um efeito positivo à ação de sinalizar o problema deste vazio formativo por meio de pesquisas e produções acadêmicas pulverizando a ideia de que é urgente repensar as propostas curriculares. Pereira (2010, p. 3) afirma “que discutir a estruturação curricular dos cursos de graduação é, sobretudo, discutir a sua contribuição para a própria sociedade e para o desenvolvimento de uma nação”. É no próprio espaço acadêmico, imbuídos pelo espírito científico, militante, democrático e comprometido com causas relevantes e em benefício das gerações vindouras que devemos refletir e lutar por ideais que tragam bons resultados à sociedade como um todo, como seriam as políticas de oferta do ensino de LEC e a preparação dos professores para esta função. De modo prático, um dos caminhos possíveis de se trilhar seria o processo de oferta pedagógica deste conhecimento teórico e da vivência em práticas educativas com intervenções *in loco* construindo a aproximação entre a universidade e a comunidade por meio das instituições de ensino das redes municipais e estaduais, projetos comunitários ou cursos livres direcionados às crianças, e assim avançar para ações que possam reservar um percentual da carga horária dos estágios obrigatórios para intervenções pedagógicas diretamente ligadas a este público.

Cabe aos profissionais, e também à comunidade em geral, buscar espaços de visibilidade desta proposta para movimentar ações políticas que se convertam em garantias legais e nas universidades pleitear os ajustes curriculares das licenciaturas. Desta forma, e por meio desta pauta de reivindicação, será possível vislumbrar e acreditar em uma sociedade mais justa e igualitária no âmbito educacional, oferecendo aos estudantes a oportunidade de conectar-se cada vez mais cedo com o mundo por meio de uma LA, ampliando significativamente seus horizontes e suas relações.

Para exemplificar um caso específico de proposta de implantação e luta pelo ensino de LEC, em particular o espanhol, vale conhecer os desdobramentos envolvendo a UEPG e a

Prefeitura de Ponta Grossa, lugar onde foi possível, a partir de insistentes tentativas da universidade, abrir espaço para esta realidade.

6 TÓPICO 3: PARCERIA ENTRE A UEPG E A SME DE PONTA GROSSA E A FORMAÇÃO REFLEXIVA DE PROFESSORAS E PROFESSORES A PARTIR DE ALGUNS PRESSUPOSTOS PARA O ENSINO DE LEC

6.1 A PARCERIA ENTRE A UEPG E SME DE PONTA GROSSA PARA O ESPANHOL COMO LEC

Devido à proximidade temática deste projeto de pesquisa com o projeto de mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da UEPG e a proposta de implantação do ELA na Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa para os estudantes dos Anos Iniciais do EF a orientadora, professora Valeska Gracioso Carlos (professora adjunta do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Ponta Grossa), após dialogar com a Professora Ligia Paula Couto, sua colega do departamento de Estudos da Linguagem, decidiu incluir este trabalho de investigação acadêmica alinhando a pesquisa que inicialmente se intitulava “O ensino de língua espanhola para crianças: uma perspectiva bakhtiniana na produção de materiais didáticos em diferentes contextos de aprendizagem” como proposta de integração e formação de professores corroborando nas tratativas entre o Departamento de Estudos da Linguagem (DEEL) da UEPG e a SME de Ponta Grossa para uma nova tentativa de implantação do projeto piloto de oferta de ELA em escolas de tempo ampliado, tendo como respaldo legal a Lei Municipal nº 11.659 que dispõe sobre a criação do programa “Espanhol: preparando para o futuro”. Em seu artigo primeiro a lei orgânica municipal diz que:

Fica instituído o programa “ESPANHOL: preparando para o futuro”, que deverá ser implantado na rede municipal de ensino, com o objetivo de proporcionar aos alunos o contato inicial com a Língua Espanhola, oferecendo noções básicas para o domínio da linguagem oral e escrita em idioma espanhol (Ponta Grossa, 2014).

A lei também contempla ações como o fornecimento de material didático aos estudantes incluindo as novas tecnologias de informação e comunicação disponíveis nos estabelecimentos. Este amparo legal sinalizou à comunidade de professores de LAs da UEPG uma interessante possibilidade de inserção do ELA desde os Anos Iniciais, para logo fortalecer a continuidade do ensino nos Anos Finais do EF e no Ensino Médio, uma vez que a lei foi aprovada motivada pela atmosfera de conquistas oriundas das reivindicações ocorridas no NRE-PG no ano de 2014, evento já relatado anteriormente, mas que por motivos desconhecidos não havia se consolidado por parte do órgão responsável que seria a SME de Ponta Grossa.

Assim, no ano de 2018, ocorreu uma intencional aproximação entre o DEEL e a SME para a concretização da parceria que, por fim, facilitaria a realização da oferta da língua espanhola aos estudantes dos Anos Iniciais do EF. Como noticiou o Portal de Notícias da UEPG:

As professoras Karen Fadel, Ligia Paula Couto, Lucimar Araujo Braga e Valeska Gracioso Carlos, do Departamento de Estudos da Linguagem (DEEL) da UEPG, estiveram na tarde de 28 de fevereiro (quarta-feira), no gabinete do prefeito Marcelo Rangel para tratar da inserção da língua espanhola nas escolas municipais. Na oportunidade, as professoras estiveram acompanhadas da diretora do DEEL, Rosita Bastos. Recepcionado pelo chefe do gabinete, Alessandro Moraes, o grupo expôs a situação da língua espanhola na região (UEPG, 2018a).

Com a abertura demonstrada pelo chefe do executivo da cidade, as professoras envolvidas saíram da reunião projetando a apresentação da proposta à secretária de educação. Tudo concorria para que as ações obtivessem sucesso. O DEEL se mobilizou na construção conjunta com a SME do projeto denominado “Língua Espanhola e culturas hispânicas: parceria entre UEPG e escolas do município de Ponta Grossa”. Foi dado parecer favorável à proposta do projeto de extensão universitária pela comissão da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Culturais (PROEX) no dia 10 de maio de 2018 a partir do Parecer Fundamentado. A proposta continha dois objetivos gerais que tratavam de:

[...] inserir a língua espanhola nas escolas municipais numa parceria do curso de Letras Português Espanhol com a Prefeitura Municipal de Ponta Grossa para efetivar a Lei 11.659/2014 e desenvolver junto aos acadêmicos do Curso de Letras Português e Espanhol metodologias específicas para o ensino de espanhol para o Ensino Fundamental I (UEPG, 2018b).

A parceria chegou a ser divulgada pela imprensa da prefeitura no dia 16 de março de 2018 em sua página oficial na internet com a matéria intitulada “HOLA! QUÉ TAL? Escolas integrais terão aulas de espanhol e cultura hispânica” que detalhava o acordo:

Hola, qué tal? O tradicional cumprimento na língua espanhola, idioma falado oficialmente em 21 países, poderá também ser ouvido nas escolas municipais de Ensino Integral, em Ponta Grossa, a partir do segundo semestre de 2018. A Secretaria Municipal de Educação acaba de firmar uma parceria com o curso de Letras Português/Espanhol da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) para oferecer a matéria e enriquecer o currículo das crianças. O acordo foi celebrado nesta semana. Até as férias de julho, todo o programa será detalhado pelas coordenadoras do projeto de extensão universitária. As aulas serão ministradas por acadêmicos do curso, em projeto vinculado ao Laboratório de Estudos do Texto, do Departamento de Estudos da Linguagem – do Curso de Letras da UEPG – também vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. O objetivo é oferecer não somente o idioma, mas também características da cultura hispânica em todo o mundo – envolvendo Europa e América Latina (Rodrigo K., 2018).

No entanto, apesar de todos os esforços por parte dos professores, professoras e acadêmicos da UEPG envolvendo o Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes e o DEEL, nada do que foi proposto saiu do papel. A SME sendo chefiada pela professora Esméria de Lourdes Saveli, mesmo com todo aporte e assessoria da universidade, não cumpriu com a sua parte no que diz respeito a abrir as portas das unidades escolar e receber os acadêmicos, bem como realizar os aportes na qualidade de mantenedora. O período de execução do projeto estava datado para ser de 01/04/2018 até 30/04/2020, porém, com a ausência de ações da SME foi emitido um parecer circunstanciado da comissão de extensão com um relato do período compreendido entre os dias 01/04/2018 e 31/12/2018 descrevendo as ocorrências. O parecer concluía:

Tendo em vista que o projeto não cumpriu os objetivos propostos por razões que fogem da alçada da equipe proponente do Departamento de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa, essa comissão manifesta parecer favorável ao cancelamento do projeto de extensão (UEPG, [2019]).

Desta maneira, as propostas de extensão se voltaram para outras temáticas e o vínculo entre UEPG e SME no que diz respeito à implantação do espanhol ficou suspenso até as professoras Valeska e Lígia, no ano de 2021, enxergarem uma possibilidade de alinhamento entre esta pesquisa de mestrado no campo da LEC e a formação de professores para uma nova tentativa de concretização do projeto. Inicialmente, a pesquisa não considerava a abordagem metodológica da pesquisa - ação, porém com a ideia de transformar este processo de implantação e formação de professores em produção acadêmica e o impacto positivo e imediato para a comunidade com o acesso das crianças às LAs ocorreu uma grande mobilização para a sua consolidação. Algumas conexões foram retomadas entre os professores do Departamento de Estudos da Linguagem e outros atores do processo. Por meio de grupos do *Whatsapp* e a partir de reuniões pelo *Google Meet* com os professores de DEEL (29/11), foi possível alinhar algumas informações sobre a proposta e a retomada do projeto que já havia sido negociado em anos anteriores, porém sem aplicação efetiva.

Uma reunião entre os professores do DEEL/UEPG e a SME-PG foi marcada considerando a presença da secretária municipal de educação, porém após algumas postergações de datas conseguiu ser realizada apenas no dia 15/12/2021. Foram recebidos no prédio da SME as professoras da equipe de ensino em nome da secretária Simone do Rocio Pereira Neves, que teve um compromisso de emergência e não conseguiu se fazer presente. Nesta data, participaram das tratativas as Professoras Valeska Gracioso Carlos, Marina Xavier, Aline Cezar Schwab, o professor João Victor Chiquetto e eu (Jorge Paulo dos Santos) na

qualidade de mestrando. Os diálogos foram retomados para o projeto do espanhol, na tentativa de abrir espaço para sua implantação, uma vez que o inglês por intermédio da professora Sulany Silveira dos Santos do DEEL já estava sendo executado com o projeto “English for Kids” e isso de certa maneira abria caminhos para o fortalecimento da parceria. A SME se comprometeu em fazer um levantamento a respeito dos professores da prefeitura que possuíam formação em letras/espanhol ou proficiência na língua e interesse em atuar no projeto. Propuseram que poderia ser executado inicialmente em 7 escolas de tempo ampliado e que o projeto piloto seria aplicado por um ano para posterior avaliação.

Ficou acertado que a parte de remuneração e os trâmites burocráticos para a contratação de estagiários acadêmicos dos cursos de licenciatura em letras português/espanhol ficaria a cargo da prefeitura como mantenedora. A seleção ocorreria por meio de envios de currículo para a agência do trabalhador e seleção pelo setor de recursos humanos da prefeitura. Para situar a parte pedagógica do projeto, como professor de LEC, apresentei a perspectiva de trabalho dentro da SME de Curitiba em relação às aulas para os Anos Iniciais do EF do programa “Curitibinhas Políglotas”, programa este que busca oferecer aulas de cinco idiomas diferentes, incluindo o inglês, espanhol, italiano, francês e alemão aos estudantes do 4º e 5º anos dos Anos Iniciais do EF. Pedagogicamente, a proposta se desenha por meio de sequências didáticas, atividades lúdicas com jogos didáticos e canções, literatura em língua estrangeira e atividades de sistematização impressas onde os conteúdos linguísticos e as competências de produção e compreensão das LAs são trabalhados. Na ocasião, um modelo de sequência intitulado “*El lugar en donde habitamos*” com impressão e *layout* pensado para cadernos pequenos pode ilustrar a proposta de material de trabalho com as crianças. Outro elemento foi a apresentação de alguns exemplares de literatura infantojuvenil para uso em sala de aula. Desta reunião, ficou acordado novo encontro para definir adequações no projeto anterior como a descrição da parte pedagógica e os pormenores burocráticos em relação ao vínculo de trabalho.

Uma reunião conjunta foi marcada para o início do ano letivo de 2022 entre a secretária Simone do Rocio Pereira Neves, as assessoras da equipe de ensino da SME e as professoras Valeska e Sulany da UEPG para acertar os detalhes do desenho das propostas do inglês e espanhol. A reunião foi exitosa e houve participação com relatos pedagógicos a respeito do desenho de abordagem metodológica da LEC com o espanhol por parte do meu projeto de mestrado. Foi reivindicado pela UEPG a garantia da continuidade e parceria para a permanência do projeto de oferta de LEC, bem como um plano de ação entre as instituições que contemplasse a formação continuada para os professores por meio do Projeto de extensão universitária “Formação reflexiva de professores de LEs”, juntamente com a oferta de cursos de línguas para

a comunidade de professores. A Secretária de educação mostrou abertura para que os projetos funcionassem no ano vigente. Sinalizou a possibilidade de convites para a participação dos profissionais do DEEL/UEPG em eventos formativos como o Congresso de Educação de Ponta Grossa organizado pela SME e previsto para o mês de setembro de 2023. Também solicitou que um cronograma de formação fosse construído junto com os responsáveis da SME para dar andamento ao processo. As professoras da UEPG agenciaram a possibilidade de produzirem materiais para as aulas de LAs e que a publicação ficasse a cargo da prefeitura. A secretária mostrou interesse nesta parceria e assim a reunião foi concluída.

O cronograma de formação foi organizado e um contrato foi firmado com o professor de LEC na qualidade de colaborador para o recebimento de uma ajuda de custo para cobrir os gastos com o deslocamento de Curitiba até Ponta Grossa. A primeira formação presencial ocorreu no dia 09/05/2022 com a apresentação de uma proposta de trabalho para os professores no formato de sequência didática com o tema “*La historia de España y los países hispanohablantes*” que continha os conteúdos sobre cultura da língua espanhola, os países hispanohablantes e os símbolos nacionais, as bandeiras, os adjetivos gentilícios, formas de perguntar e responder a nacionalidade, as cores e cultura da Espanha. O material didático foi desenhado para conter orientações aos professores e atividades de sistematização, considerando que, para cada conteúdo linguístico, havia um jogo didático e possibilidades de ampliar para o uso de literatura e de produções de alguns gêneros discursivos pertinentes ao tema.

Uma vez apresentado o material teórico, os professores e estagiários puderam vivenciar em uma oficina de experimentação de jogos para descobrir variáveis e possibilidades de aplicação das propostas lúdicas. Momentos de partilha de experiências e expectativas por parte dos professores e estagiários do projeto foram contemplados com escuta ativa e problematização dos eventos relatados. Esta etapa do processo é muito importante, pois ajuda na compreensão de que o currículo no ambiente escolar sempre é um espaço de disputa e de poder, de convergências e divergências de interesses e quase nunca é pacífico. Isso se manifesta na ocupação do tempo da grade horária da escola com a chegada de um novo componente de aprendizagem, no direcionamento do prestígio nas relações interpessoais, no estranhamento com o diferente, na ideia de propriedade dos lugares e nas disputas por coisas simples como o espaço na parede para a exposição de cartazes no ambiente educativo. Associando estas relações ao entendimento de currículo como construção social, T. T. Silva (2022, p. 78) enquadra dentro de uma categoria ideológica denominada currículo oculto. Segundo ele, “o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. O

autor afirma que uma das fontes desta faceta do currículo é constituída pelas relações sociais da escola, o que predominantemente é permeada por muitos elementos subjetivos.

A formação para professoras e professores de ELA sempre ocorre com a supervisão de professores da UEPG e tem frequência quinzenal, alternando entre encontros presenciais e remotos. Os professores recebem assessoramento constante por meio do grupo do *WhatsApp*, sempre que possuem dúvidas a respeito de procedimentos, materiais, atividades e encaminhamentos diversos. Os encontros remotos ocorrem pelo *Google Meet* e neles são abordadas as temáticas que compõem o programa de formação para o alinhamento dos trabalhos dentro da perspectiva metodológica já citada, e também considerando outros aspectos. Por exemplo, nos encontros, são abordados temas como diferenciação entre aquisição e aprendizagem de LA, as principais estratégias, métodos e abordagens para o ensino de LA, perspectiva lúdica, recursos didáticos, ambiente educativo, letramento literário, a formação do leitor e o uso da literatura em espanhol para o ensino do idioma, atividades de sistematização, competência de compreensão (leitura e escuta) e de produção (escrita e fala), a ampliação lexical adequada às etapas e oficinas de produção jogos e sequência didática. Os materiais são hospedados no *Google Classroom* com o tema “Espanhol para crianças”.

De acordo com os dados fornecidos pela SME, é possível vislumbrar o alcance do projeto neste primeiro ano de aplicação dentro dos 9 estabelecimentos de ensino municipais onde o projeto aconteceu:

Tabela 1 — Número de estudantes atendidos pelo projeto, Ponta Grossa, agosto de 2022

Etapa da escolarização	Nº de estudantes
1º Ano	37
2º Ano	246
3º Ano	239
4º Ano	261
5º Ano	288
Total de estudantes:	1071

Fonte: SME – Ponta Grossa/PR

Tabela 2 — Estudantes matriculados em 2022 no EF – Anos Iniciais na SME e número de escolas municipais em Ponta Grossa

Categoria	Número total
Estudantes de EF – Anos iniciais da SME	19.605 estudantes
Escolas de EF – Anos iniciais da SME	87 escolas

Fonte: MEC/INEP

Nota: Dados de abril de 2023

Assim, é possível constatar que o projeto atendeu aproximadamente 5,5% dos estudantes matriculados nos Anos Iniciais do EF na SME durante o ano letivo de 2022 sendo realizado em pouco mais de 10% das escolas do município que atendem esta faixa etária.

A partir de relatos de experiências por parte das professoras e estagiárias e com o andamento da parceria com a SME, ao final do ano letivo havia esperança de que o projeto continuasse crescendo e atingindo um contingente maior de estudantes. Esta era a intenção do DEEL ao cavar parcerias que introduzissem o ensino de LAs desde os primeiros anos de escolarização na tentativa de validar políticas linguísticas de acesso aos bens culturais e imateriais de modo democrático, diminuindo as desigualdades sociais através da educação.

As ações de reivindicação, esforços coletivos e os movimentos de resistência surgem motivados pelos princípios democráticos na tentativa de validar as diversas vozes dos grupos sociais que desejam e requerem o direito de conhecer e expressar-se em diferentes línguas tendo acesso a múltiplos repertórios culturais. Os alcances obtidos em esferas mais amplas como a nacional e em âmbitos mais locais como é o caso da SME de Ponta Grossa são exemplos de possibilidade de luta e tentativas de garantia destes direitos, na busca por equidade de oportunidade no campo da educação pública. Mesmo que as respostas dos gestores não estejam alinhadas aos desejos da comunidade e dos agentes das instituições que se esforçam pela realização de seus projetos, é preciso continuar a preparar os terrenos e semear na expectativa de tempos melhores.

Na sequência, será possível conhecer alguns dos pressupostos linguísticos, pedagógicos e metodológicos que compuseram a formatação do plano de formação de professores para a atuação no ensino de LEC na SME de Ponta Grossa, bem como relatos e abordagens nas dinâmicas das relações no espaço escolar. Estes materiais podem servir de referência para processos formativos individuais e coletivos, inclusive para pesquisa, ofertando algumas das várias possibilidades de se trabalhar com o público dos Anos Iniciais do EF.

6.2 A IDEIA INICIAL DA PROPOSTA

A proposta de trabalho do ensino de LEC com o espanhol foi estruturada a partir do formato pedagógico de sequências didáticas (SD) embasado por Zabala (1998), sendo pensado em função da realidade dos estudantes da rede municipal de Ponta Grossa, considerando contextos, práticas sociais, visão de mundo, repertório de vivências, expectativas, interação com suas comunidades e outros elementos constituintes das identidades que dão significado à

experiência daquele que aprende em relação àquele que ensina e também aos conteúdos linguísticos e culturais a serem assimilados.

As SDs incluem a perspectiva da ludicidade no ensino da língua a partir de jogos didáticos elaborados de acordo com os temas, a utilização de canções infantis pertencentes ao repertório folclórico da língua alvo, a utilização da literatura em verso e prosa expressa em diferentes gêneros em língua espanhola com materiais autênticos de mídia impressa e atividades de sistematização com registros.

A opção pela construção do próprio material didático se respalda no entendimento de que se deve respeitar a singularidade do público-alvo e na possibilidade de traçar caminhos que atendam o interesse dos estudantes. De acordo com Leffa e Irala (2014, p. 30), “a ideia de produção de material único para todos pode ser interessante do ponto de vista de uma economia de escala, mas deixa a desejar do ponto de vista pedagógico”. As produções quando são realizadas a partir de um terreno de atuação específico podem ser ajustadas precisamente ao contexto de ensino considerando suas características locais, bem como as curiosidades e expectativas dos estudantes em relação à língua e cultura de outros países e em relação a formas e acontecimentos atuais.

Esta posição corrobora com o entendimento sobre a problemática trazida pela padronização e universalização de materiais didáticos ofertados pelo mercado editorial que comercializa produtos com direcionamentos genéricos e modelos de encaminhamentos prontos para o trabalho em sala de aula, nivelando e ignorando elementos como identidade, subjetividade, repertórios linguísticos e sociais nos contextos de onde emergem os mais variados enunciados e discursos. Por este motivo, a elaboração de materiais para uso em sala ganha relevância, pois é o que possibilita articular os elementos que compõem precisamente a ideia do ensino de LEC. Ao criar os planos de aula e os materiais para sua execução em formato de SD, é possível articular a ludicidade, a literatura, elementos culturais, a música e as atividades alinhadas no mesmo campo temático produzindo harmonia nas diferentes etapas de execução das aulas além de ajustar ao plano didático de acordo com a cultura organizacional das unidades educacionais onde serão executadas, pensando nos tempos, espaços e dinâmicas pedagógicas destes contextos.

6.3 O ENSINO DE LEC E A CONCEPÇÃO BAKHTINIANA DE LINGUAGEM

A epistemologia adotada para dar sustentação a este trabalho de investigação e produção parte do pressuposto de que a compreensão dialógica do discurso também condiciona

o ensino direcionando sua ênfase para a função da língua e não exclusivamente para a aprendizagem do sistema linguístico. Este arcabouço teórico é fundamentado nas ideias do filósofo da linguagem, sociólogo, etnólogo e crítico da literatura Michail Bakhtin (Rússia / 1895 -1975) e o valor social que ele atribui à linguagem humana. Como afirma M. P. Lima (2018, p. 3):

A obra desse autor auxilia tanto como ferramenta teórica como metodológica, ajuda a questionar e problematizar temas de pesquisas. Esse é um dos valores essenciais bakhtinianos, entretanto, jamais dando respostas apresadas e definitivas, e, sim orientando na elaboração de perguntas/problemas de pesquisa que aprofundasse a compreensão dos fenômenos sociais, fundamentalmente os da linguagem humana.

A partir das reflexões oriundas da perspectiva bakhtiniana, foi possível construir o entendimento da função da linguagem, sua concepção, de como ela surge carregada de sentidos e as maneiras de explorá-la no ensino de LEC. Desta forma, as produções de enunciados trazem as vozes de quem os emite, dos atores e atrizes do processo educacional, revelam uma ação sobre a realidade concreta no exercício da competência comunicativa, tendo a língua como prática social em ação. Bakhtin afirma que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica e isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (Bakhtin, 1997, p. 123).

Sem a convicção de que a língua supera sua condição inicial de sistema abstrato de formas linguísticas e se materializa de maneira real e concreta pela interação verbal em um fenômeno social não é possível encaminhar os trabalhos de ensino de LEC tendo como objetivo principal a compreensão de que se aprende uma nova língua por meio da interação, da troca entre os interlocutores e produção de enunciados assentados nas práticas sociais, cumprindo funções significativas para aqueles que os produzem.

6.4 OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA NAS RELAÇÕES DIALÓGICAS

A abordagem metodológica que surge da compreensão dialógica entre os atores deste contexto não tem um fim e si mesma, ou seja, ela está a serviço da aprendizagem dos estudantes e só faz sentido se os objetivos estiverem sendo alcançados satisfatoriamente em favor destes. Conceber uma combinação adequada de encaminhamentos para a produção de materiais genuinamente fincados na realidade daqueles para os quais estes estão destinados mostra uma

sensibilidade pedagógica que ultrapassa a adoção canônica e formal de um método de ensino restrito. Esta perspectiva de trabalho na área da LEC está alinhada ao entendimento de Bissaco (2015, p. 215) quando afirma que

[...] toda pedagogia é local, ou seja, há que se observar o indivíduo local, os contextos institucionais, sociais e culturais. Existe nesses contextos uma particularidade única. Também há que se levar em conta que cada docente desenvolve uma teoria pessoal sobre a prática realizada em sua vida profissional. Assim, entendo essa concretização da pedagogia crítica como a pedagogia da possibilidade.

A pedagogia local e da possibilidade é justamente o que se busca nas vivências dos professores e professoras de LEC da SME de Ponta Grossa ao participarem da extensão universitária no grupo “Formação reflexiva de professores de Língua Estrangeira” da UEPG. Neste ambiente de troca e reflexão a partir de encontros formativos semanais, alternando entre a abordagem do inglês e do espanhol, os professores e professoras constroem propostas, avaliam resultados, trocam experiências docentes e fazem escolha de percursos que melhor se adequam aos contextos de sala de aula.

Os relatos trazidos por estes agentes, resultantes das relações dialógicas, são diversos e carregados de sentido. Estão atrelados à aceitação das aulas de LA pelos estudantes, ao vínculo entre a figura daquele que ensina e, aqueles que aprendem, à receptividade das escolas em relação aos professores e estagiários contratados temporariamente, ao cansaço das atividades diárias, às questões disciplinares e comportamentais das turmas, à qualidade do tempo que se tem com cada grupo e à variação dos horários em decorrência das dinâmicas de organização de cada escola, à manifestação da aceitação por parte da professora titular da turma e suas intervenções durante as aulas de LEC, ao difícil processo de conquista de espaço pedagógico nas paredes da sala de aula para fixar um cartaz referente aos conteúdos e diversos outros relatos e contextos que trazem muitos discursos cheios de significados e intencionalidades, uma vez que, para Bakhtin “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (Bakhtin, 1997, p. 95). Assim, a validação e a problematização destas experiências pessoais e profissionais vão fortalecendo o fazer pedagógico e formando a identidade do educador. Elas são relevantes porque estão intrinsicamente ligadas às manifestações das relações interpessoais e se não forem devidamente tratadas podem se transformar em frustrações, traumas e impedimentos para o exercício da profissão, em detrimento tanto daquele que ensina, quanto daquele que aprende. Portanto, dialogar e praticar a escuta ativa é terapêutico no sentido de validar e dar importância às ações

e relatos de cada agente do processo e trazer o entendimento primordial do exercício profissional.

6.5 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A adoção de um modelo de trabalho organizado por meio de sequências didáticas foi pensado pelo grupo de professores formadores do projeto de extensão da UEPG como uma forma de materializar uma perspectiva de atuação que fugisse da rigidez das unidades temáticas dos livros didáticos comerciais. Como proposta aberta e flexível, traria consigo a possibilidade de explorar assuntos em determinado contexto semântico, incluindo os diferentes gêneros discursivos e literários, jogos didáticos, canções e atividades que atendessem as competências de produção e compreensão (oral e escrita) da língua alvo. Assim, os professores e professoras foram convidados a fazer uma sondagem com os estudantes para ver quais seriam as temáticas de interesse dos mesmos, quais conteúdos poderiam ser relevantes para se abordar e as maneiras de fazê-lo buscando o engajamento das crianças por meio da ludicidade, porém sem deixar de trabalhar elementos linguísticos próprios do ensino de LAs.

Mas como conceituar pedagogicamente o modelo da sequência didática para validá-la como proposta de trabalho na SME de Ponta Grossa? Para isso foi preciso buscar fundamentação teórica no campo da pedagogia, modelos deste tipo de produção e especialistas que pudessem categorizar e respaldar esta escolha. Assim, para a tomada de consciência do processo pedagógico apoiou-se em Zabala (1998, p. 18) que compreende a sequência didática como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. Para ele, este formato pedagógico deve ser elaborado minuciosamente a partir de uma intencionalidade bastante definida, uma vez que os atores desta ação precisam ter consciência do seu desenvolvimento. O autor ainda afirma que a sequência didática é

[...] uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática. Assim, pois, poderemos analisar as diferentes formas de intervenção segundo as atividades que se realizam e, principalmente, pelo sentido que adquirem quanto a uma sequência orientada para a realização de determinados objetivos educativos. As sequências podem indicar a função que tem cada uma das atividades na construção do conhecimento ou da aprendizagem de diferentes conteúdos e, portanto, avaliar a pertinência ou não de cada uma delas, a falta de outras ou a ênfase que devemos lhe atribuir (Zabala, 1998, p. 20).

Este encadeamento e articulação de diferentes atividades envolvendo temáticas específicas de interesse dos estudantes é o que possibilita uma aprendizagem mais focada e

direcionada para os objetivos propostos tendo como motivador o vínculo dos estudantes com os conteúdos de caráter conceitual, procedimental ou atitudinal.

Sobre o entendimento da composição das sequências didáticas e a gradação das atividades das mesmas, vale apostar no trabalho com gêneros discursivos variados, e a perspectiva da interculturalidade abrindo a possibilidade para construir diferentes tipologia de atividades, suprindo as variáveis existentes nos perfis de aprendizagem dos estudantes. Ou seja, uma vez que esse formato pedagógico visa sempre a eficácia na aprendizagem de determinado conteúdo pelos estudantes, é preciso que respeite a heterogeneidade do público, busque oferecer textos com gêneros em apresentações diferentes e atenda todos os envolvidos, partindo sempre de atividades mais simples e evoluindo para as complexas em uma escala consciente e controlada.

Os estudantes recebem muitos estímulos por meio de variados formatos de atividades dentro do mesmo campo lexical produzindo uma rede de significações a partir dos repertórios pessoais de cada um, dando sentido ao que se aprende e ancorando o conhecimento de maneira a associá-lo às experiências lúdicas vividas coletivamente. Todos estes materiais ofertados aos estudantes, com os conteúdos múltiplos, são considerados insumos linguísticos. A Biblioteca Virtual do Instituto Cervantes traz a definição deste conteúdo no Dicionario de términos claves de ELA “[...] con el término *aducto*, conocido también con el vocablo inglés *input* o como **caudal lingüístico**, se hace referencia a las muestras de lengua meta, orales o escritas, que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso” (Aducto, 2022, grifo nosso)¹².

Assim, a partir da seleção de materiais adequados à idade e à etapa de aprendizagem dos estudantes, tendo como referência a língua materna, estes são expostos aos insumos para a compreensão auditiva e leitora sendo estimulados para a produção escrita e oral na língua estudada. Estas produções são denominadas *output* ou *educto*. Segundo P. G. Freitas (2014, p. 48), como forma de ensino, o professor pode adotar diferentes caminhos, optando pela maneira implícita e explícita no trato com os conteúdos linguísticos. Para ela,

O ensino explícito busca evidenciar um aspecto da língua com o objetivo de o aluno tornar-se consciente do que está sendo aprendido. O conhecimento resultante pode ser facilmente verbalizado por ele. O ensino implícito, por outro lado, visa a tornar um determinado aspecto da língua saliente no insumo, seja pela sua frequência ou

¹² “[...] com o termo insumo, conhecido também pelo vocábulo inglês **input** ou como **caudal (repertório) lingüístico**, faz referência às amostras de língua meta, orais ou escritas, que aquele que aprende encontra durante seu processo de aprendizagem y a partir das quais pode realizar esse processo” (Aducto, 2022, tradução nossa, grifo nosso).

destaque em um texto, sem a necessidade de uma explicitação da regra. O aluno deve percebê-la por si mesmo.

Como possibilidade de ensino na formação de professores de LEC, os dois caminhos foram considerados válidos, dando-se ênfase para a estratégia implícita, uma vez que a intenção não é trabalhar explicitamente as formas como regras gramaticais ou conjugações verbais por exemplo, porém a medida que os estudantes vão se apropriando de diferentes insumos e vão tomando consciência de determinadas ocorrências o professor pode atender suas demandas explicitando alguns elementos metalinguísticos em contraste com a língua materna.

6.6 AS ESCOLHAS DE CONTEÚDO E A CONCEPÇÃO CURRICULAR

Como já mencionado, o docente pode ter a flexibilidade de escolha dos conteúdos e temas a serem trabalhados com os estudantes tendo como parâmetro a relevância deste, o interesse das crianças pela temática e os critérios técnicos referentes a etapa de formação. O formato de SD e a possibilidade de criar materiais incluindo jogos e atividades de sistematização dão liberdade aos docentes de planejar considerando o processo de aprendizagem dos estudantes, podendo avançar ou dedicar maior atenção a determinado tema de acordo com o grau de dificuldade encontrado pelo grupo.

O entendimento de currículo que pode ser mais adequado à condição da aprendizagem de LEC é de currículo em espiral, a mesma praticada pelo Projeto Londrina Global da SME de Londrina-PR, uma parceria entre prefeitura municipal e a UEL. No Guia Curricular para a Língua Inglesa da Educação Infantil e Ensino Fundamental, o documento nomeado como Subsídios para Professores e Gestores (UEL, 2013, p. 12) adota o entendimento de que “a organização curricular em espiral permite a retomada e ampliação dos conteúdos em diferentes etapas da escolarização”. Isso corrobora com o reforço e a consolidação da aprendizagem ao possibilitar a revisitação de tópicos de estudos ou temáticas em diferentes etapas trazendo novos desafios de acordo com o grau de desenvolvimento dos estudantes. O documento acrescenta que “não há uma expectativa de que o conteúdo tenha sido plenamente apropriado pela criança para que novos sejam apresentados, pois é na retomada daquele conteúdo em outro contexto que a apropriação se dará”. Desta maneira, o professor não precisa seguir rigorosa e linearmente um plano de trabalho onde conteúdos estruturais, temáticas e o vocabulário da língua seja abordado apenas uma vez obedecendo programas com sequências linguísticas pré-determinadas.

6.7 A AMPLIAÇÃO LEXICAL NA LEC

Para que o estudante possa ter um vínculo positivo com a aprendizagem da língua alvo, faz parte do processo que ele perceba sua própria evolução, ou seja, que sinta que está aprendendo e que tenha condições de mostrar este feito para as pessoas a sua volta, uma vez que conhecer palavras diferentes do seu contexto de LM pode ser algo muito interessante e até certo ponto divertido para as crianças. É comum que elas passem a utilizar saudações e despedidas na LA, ensinar seus amigos e familiares as curiosidades sobre a nova língua, as maneiras de nomear as coisas a sua volta, e especialmente que cantem as canções aprendidas nas aulas. Por isso, a ampliação lexical no ensino de LEC deve ser acompanhada pelo repertório cultural dos lugares de origem dos falantes desta língua, uma vez que a língua e a cultura são indissociáveis nas vivências destes indivíduos.

A escolha das temáticas envolvendo diretamente o repertório lexical e os campos semânticos afins a serem trabalhados nas SDs leva em consideração a etapa de formação do estudante e seu conhecimento da própria LM. Isso porque normalmente a criança precisa ter o domínio de uma base mínima de vocabulários de uso com suas significações na LM, para assim poder construir significados na língua alvo. No contexto de escola pública, onde a carga horária de LA é bastante reduzida em relação a outros componentes curriculares, sugere-se que as questões lexicais sejam selecionadas com muita atenção a fim de otimizar este tempo para aprendizagens potencialmente mais significativas e apreensão do que se julga elementar. As aulas podem ser leves, divertidas e dinâmicas, haja vista o tempo restrito de concentração das crianças em determinado assunto ou atividade. É indispensável criar um vínculo positivo relacionado com o ambiente de aprendizagem da língua.

Além da escolha temática mais relevante e coerente, está a possibilidade de incluir metodologias e recursos que deem significado e viabilizem a aprendizagem desejada. Em relação à ampliação lexical, Leffa (2016, p. 281) diz que “o processamento é tão mais profundo quanto maior for o número de experiências vividas pelo sujeito envolvendo a palavra em questão, incluindo diferentes tipos de elaboração mental: repetição, escrita e reescrita, tradução, uso do contexto, paráfrase etc.” Alinhado a essa ideia, a produção de sequências didáticas orquestradas dentro de um assunto interessante aos estudantes e valendo-se de recursos como canções, jogos pedagógicos, textos literários e atividades de sistematização com consignas pensadas em função do desenvolvimento das competências de compreensão e produção facilitará a apropriação das novas palavras e a utilização deste léxico pelo estudante. Logo, “à medida que cresce o número de palavras conhecidas, aquelas que já eram conhecidas, tornam-

se mais profundamente conhecidas e o vocabulário receptivo, com o uso constante, pode também se tornar produtivo” (Leffa, 2016, p. 278). Isso significa que quanto mais se aprende palavras na língua alvo apropriando-se de seus significados e identificando situações para sua aplicação, mais será facilitada a construção de textos orais e escritos agregando e conectando outras novas palavras, expandindo sua rede lexical.

6.8 O ENSINO DE LEC COM O RECURSO DAS CANÇÕES

O uso de canções na LA pode representar uma maneira inteligente de atrair o interesse deste público fascinado por este elemento artístico e folclórico. Tanto na perspectiva do conteúdo que ela traz em seu texto e o sentido cultural, quanto no recurso do áudio que desperta a ação de perceber o outro, carregado de maneiras diferentes de se pronunciar e articular as palavras sintaticamente na língua alvo. Estas são possibilidades divertidas e ricas do ponto de vista pedagógico e linguístico. Ao trabalhar com as crianças utilizando-se de canções, é possível perceber uma aceitação muito grande por parte delas, pois ao selecionar repertórios carregados de sentido lúdico, os estudantes podem associar às coreografias padrões ou inventadas, e dar sentido às palavras compreendendo seu contexto de aplicação no uso da LA. Outro grande fator é a carga cultural que as canções trazem. Estes materiais genuínos além de oferecer este repertório, podem ser instrumento de prática das competências linguísticas. De acordo com L. R. Lima (2004, p. 22):

O uso de objetivos culturais proporcionará uma imersão do estudante em diferentes culturas e, ao mesmo tempo, poderá ser associado a objetivos didático-pedagógicos secundários, direcionados às competências como listening, speaking, reading, and writing, na mesma atividade com canções.

O mesmo autor acrescenta que as canções como forma de expressão cultural, veiculam valores estéticos, ideológicos, morais, religiosos, linguísticos, etc. Elas possuem as marcas do tempo e lugar da sua criação, além de produzirem zonas de inserção cultural em sala de aula, pois é um material autêntico no ensino de LA. Sem dúvida a proposta de incluir as canções no repertório de trabalho, tanto como conteúdo quanto como metodologia é algo que funciona indistintamente em relação à faixa etária dos estudantes. Com as crianças em especial, é possível combinar canções de caráter pedagógico que sinalizam para o retorno da atenção, percepção de que está prestes a finalizar ou iniciar uma ação propositalmente combinada e outros contratos e comandos realizados entre os professores e estudantes.

6.9 A ABORDAGEM CULTURAL VOLTADA PARA A INTERCULTURALIDADE E O RESPEITO À DIVERSIDADE

Para abordar a perspectiva cultural nas aulas de LEC, o professor precisa estar isento de preconceitos clássicos como os que hierarquizam as línguas ou as variáveis de um mesmo idioma falado por comunidades linguísticas ou grupo regionais. Uma das perspectivas mais atuais em termos de respeito à diversidade e abertura para com o diferente, combate ao etnocentrismo e às tendências xenofóbicas e discriminatórias é a abordagem intercultural. Segundo Janowska (2020) esta abordagem surgiu no ensino de línguas no final do século XX derivada de mudanças socioeconômicas que trouxeram transformações na área educacional. A autora afirma que

A noção de que percebe a cultura estrangeira através do prisma da cultura nativa influenciou o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras e passou-se a dar importância a ambas culturas. Essa espécie de "diálogo entre culturas" resulta na criação de uma "terceira cultura" que se torna o espaço de atuação de professores e alunos. Encontrar-se em um espaço de interculturalidade é um desafio árduo para ambas as partes envolvidas no processo didático (Janowska, 2020, p. 42).

No ensino de LEC o processo de naturalização dos elementos exóticos e de superação da repulsa ou desprezo pelo repertório pertencente ao outro, fazem parte das práticas que levam professores e estudantes a vivenciar a interculturalidade. É possível experimentar e dar novo significado à realidade de comunidades linguísticas e culturais muito diferentes em relação à comunidade nativa e dos territórios culturais daqueles que se interessam em aprender a nova língua e toda a bagagem simbólica que ela carrega. O processo de desconstrução dos preconceitos e da tendência à hierarquização pode ser gerenciado pelo professor e sentido pelos estudantes. É neste diálogo intercultural propício à fusão e à incorporação de novas formas de ser, estar e relacionar-se com o seu entorno que o ensino de LEC se pauta para poder validar as manifestações culturais e coloca-las no mesmo lugar de relevância em comparação com quaisquer outras culturas. Todas estas ações fazem parte de um propósito educativo voltado para a interculturalidade. Alinhados à esta perspectiva G. E. Fernández e Rinaldi (2009, p. 356) reforçam que

[...] com a língua estrangeira a criança pode vir a criar, no seu íntimo, ao logo do seu desenvolvimento intelectual e social, um espaço para abrigar o que lhe for novo – sem rechaçar o desconhecido, sem repelir o diferente, mas ao contrário, com respeito ao que lhe vier a ser diverso. Uma das formas de imprimir na criança valores não discriminatórios é dar-lhes a oportunidade de, também nos primeiros anos do fundamental, conhecer outras culturas por meio do estudo de línguas estrangeiras [...].

Imbuído por este entendimento é que o ensino de LEC deve estar. Toda e qualquer prática que remeta à condição do outro, como diferente de si ou do seu grupo, deve ser desvestida das marcas do preconceito, pois a convivência com o diferente oferece novos olhares e expande os horizontes do entendimento a respeito dos mais variados assuntos.

Sugere-se que a ação contínua de refletir sobre as atitudes e discursos permeie o trabalho pedagógico e a identidade do profissional, uma vez que o lugar de professor é um lugar propício e privilegiado para se desfazer do paradigma colonial presente nos discursos das pessoas. Esta tarefa perpassa todos os âmbitos do ensino, se expressando inclusive nas escolhas de materiais didáticos e os insumos que se utiliza nas aulas. Como afirma Siqueira (2018, p. 208), é preciso fazer

[...] a descolonização de materiais didáticos, o desenvolvimento de uma sensibilidade intercultural, a adoção de abordagens críticas, desembocando na inclusão e discussão regular de temáticas que possam contribuir para o desenvolvimento do aluno como cidadão plenamente consciente da posição que ocupa no mundo.

Isso porque somos seres políticos e transmitimos o que pensamos e os valores que temos no nosso modo de agir. Para se compreender melhor esse fenômeno é preciso observar aquilo que atua veladamente dentro das relações de ensino. Cabe para essa reflexão a ideia de “currículo oculto” trazida por T. T. Silva (2001), em que o ambiente de convivência é marcado por atitudes, comportamentos, valores e orientações que não estão explicitadas no currículo formal.

O processo de tomada de consciência da existência deste currículo que cobra vida na prática docente e no processo de ensino e de interação em sala de aula pode representar o início de um movimento de reflexão que exigirá maior monitoramento e atenção em relação a forma com que se conduz as diferentes situações e se aborda alguns conteúdos em sala de aula. Além disso, é possível constatar que não há neutralidade nos discursos ou nas tomadas de decisão. Como sujeitos imersos na sociedade, se produz enunciados tendo como referência um lugar, alguma teoria, ideologia, perspectiva e posicionamento. Nossos enunciados são construídos de maneira dialógica e polifônica. Como descrevem Pires, Knoll e Cabral (2016, p. 124-125) a respeito deste entendimento na teoria Bakhtiniana:

[...] o sujeito efetua avaliações em relação a si mesmo, aos outros e ao mundo. Essa postura ou atitude de atribuir valor às coisas, às pessoas e aos atos de modo geral pode ser vista como uma extensão do sujeito ao utilizar a linguagem. Em suas interações cotidianas, os indivíduos manifestam um envolvimento emotivo-volitivo com o mundo, sendo o componente axiológico inerente à nossa existência, uma vez que sempre assumimos determinada postura frente a dilemas (Pires; Knoll; Cabral, 2016, p. 124).

É nesta relação dialógica e na produção dos enunciados carregados de sentidos, convicções e interpretações que o ensino de LEC pode atuar inculcando os fundamentos da educação voltada para a valorização da cultura do próprio grupo e da cultura do outro, e em favor dos princípios dos direitos humanos. Assim, os discursos dos professores podem favorecer a atitude respeitosa nas relações interpessoais e interculturais, levando os estudantes a identificar e combater tudo aquilo que for contrário ao ideal de respeito e valorização das diferenças.

6.10 A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA, QUESTÕES DE GÊNERO E OUTRAS INTERSECCIONALIDADES

Os discursos dos professores podem conduzir à atitude respeitosa nas relações interpessoais que incluam interculturalidade, inter-racialidade, questões de gênero e diversidade sexual e outras interseccionalidades possíveis. O intuito é levar os estudantes a identificar e combater expressões de opressão, hostilidade, humilhação, exclusão e tudo aquilo que for contrário ao ideal de respeito e valorização das diferenças. Este cuidado que se manifesta no compromisso docente, direciona os professores a expandir a discussão sobre questões emergentes, especialmente no que toca às relações Étnicorraciais por permear todos os espaços de convivência humana, em especial as instituições educativas.

Refletir sobre a educação antirracista nas escolas contribui para a superação da problemática da falta de preparo das pessoas docentes tanto no momento de abordar o assunto de modo programado nas aulas de línguas com as crianças quanto nas ocasiões em que ele é evocado de maneira espontânea, muitas vezes incluindo outras temáticas ditas polêmicas que interseccionam com este tema. Corroborando com essa linha de pensamento, Rodrigues e Cardoso (2019) afirmam que:

[...] exige-se ainda mais do professor um compromisso com seu processo de formação para uma educação antirracista. Novos desafios são postos à profissão docente e dismantlar a engenharia racial brasileira, como definiu o antropólogo Kabengele Munanga, demanda longo período de estudos, apropriação teórica e paciência pedagógica (Rodrigues; Cardoso, 2019).

O compromisso com a própria formação citado pelas autoras pode ser um dos caminhos para suprir a carência de embasamento teórico no momento de abordar esta questão nas aulas de LEC, para evitar a negação, omissão e até mesmo a busca pela pseudoneutralidade no discurso - uma vez que este está inserido dentro do estudo da linguagem e sua produção de sentido, um dos objetos de estudo da linguística aplicada.

A educação antirracista pode ser implementada nas escolas a partir de ações elencadas por Cavalleiro (2001) *apud* Ferreira (2012). Os objetivos são:

- Reconhecer a existência do problema racial na sociedade Brasileira;
- Buscar permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar;
- Repudiar qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuidar para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas;
- Não desprezar a diversidade presente no ambiente escolar e utilizá-la para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as os/as alunos/as;
- Ensinar às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira;
- Buscar materiais que contribuam para a eliminação do ‘eurocentrismo’ dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de ‘assuntos negros’;
- Pensar meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial;
- Elaborar ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e de alunas pertencentes a grupos discriminados.

Com estas ações e trabalhos afirmativos, que ressaltem elementos positivos da cultura africana, afro-brasileira e afro-americana, afro-europeia e outros se abre caminhos para evitar o preconceito racial e o apagamento cultural das pessoas pretas que estão presentes em praticamente todos os países hispanófonos. Dar notoriedade às suas comunidades, costumes, variações linguísticas e outros importantes aportes à cultura global é uma ação válida.

No que se refere à produção de materiais didáticos, seja em mídia impressa ou digital, vale a sugestão de administrar a inclusão igualitária de personagens ou grupos de pessoas que representem as diferentes raças sem hierarquizar ou reproduzir estereótipos que inferiorizam um grupo em relação a outro. Além de explorar produções literárias produzidas por pessoas pretas ou indígenas e abordar temáticas raciais na perspectiva da educação antirracista.

6.11 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E SUAS PRINCIPAIS CONCEPÇÕES

É consenso entre os estudiosos da área da educação que o processo de aprendizagem de cada indivíduo se inicia desde a gestação, mantendo sua continuidade por toda a existência. Aprender é um dos atributos humanos mais fascinantes, é uma ação política, no sentido de que somos seres sociais e nós construímos mutuamente na relação com o outro e com as instituições que nos amparam. Na aquisição de conhecimentos, habilidades, competências, comportamentos e outros elementos possíveis de serem internalizados e manifestados existem diferentes dimensões que afetam e chegam a determinar o perfil de quem aprende. São os fatores relacionados com o cognitivo, elementos emocionais / psicológicos, condicionamento orgânico e genético, elementos socioeconômicos e culturais, vivências, entre outros. Cada indivíduo, a

partir da soma de suas condições e realidades se constitui de modo genuinamente particular na construção dos caminhos que percorre para aquisição do saber nas diversas áreas do conhecimento, visões de mundo, códigos de conduta e inúmeras outras percepções. Tudo isso envolve o contínuo processo de aprendizagem ao qual está ininterruptamente submetida nossa existência.

No decorrer da história muito se evoluiu nos estudos desse processo. A conceituação do que é aprendizagem e como ela ocorre nunca foi simples ou de unânime concordância entre os estudiosos, especialmente os da área da psicologia cognitiva. Cada corrente de estudo procurou abordá-la sob um prisma diferente, seja partindo dos elementos internos do indivíduo, seja dos externos, da construção social do sujeito ou a partir da combinação destes enfoques. As principais correntes que deram uma gigante contribuição para a psicologia da aprendizagem foram o Empirismo, o Inatismo, o Construtivismo e a linha Histórico-cultural.

O Empirismo surgiu a partir da teoria do conhecimento influenciada pelos filósofos Francis Bacon (1561 -1626) e Thomas Hobbes (1588 - 1679), tiveram suas ideias amplamente divulgadas pelo britânico John Locke que em seu “Ensaio sobre o Entendimento Humano” (1690) associa a mente humana a uma “tábula rasa”, uma folha em branco que vai sendo preenchida à medida que vão ocorrendo as experiências. Assim o empirismo “considera o sujeito passivo e atribui ao meio um poder de determinação unilateral: o meio age sobre o sujeito, cabendo ao sujeito apenas a reprodução das ações impostas pelo meio para interiorizar o que este determinou. O sujeito é passivo, submisso, nada determina” (Becker, 2012, p. 111).

Opondo-se à corrente anterior, o Inatismo, de acordo com Dalbosco (2012, p. 269):

defende que o sujeito já traz pronto em sua bagagem hereditária a estrutura conceitual necessária para compreender o mundo, ou seja, o modelo standard do inatismo baseia-se na tese de que as ideias nascem com o sujeito, residindo no seu interior e, portanto, são anteriores à experiência.

A gênese dessa teoria está no filósofo Platão (427 a.C - 347 a.C) e posteriormente na Filosofia Moderna, em específico nos Racionalistas dos séculos XVII e XVIII como René Descartes (1596 - 1650) e Espinoza (1632 - 1677). Nesta concepção a educação apenas desperta a essência daquele que aprende, pois, o seu potencial já é trazido desde o nascimento como carga hereditária.

O construtivismo proposto por Jean Piaget avança em relação as concepções anteriores referindo-se à aprendizagem como um processo de interação com o meio físico e social em uma construção progressiva. Ele consegue reunir fatores endógenos e exógenos na aprendizagem e

na formação integral do sujeito. Desta maneira, cada um vai dando significado à realidade que o rodeia. Como afirma Fossile (2010, p. 106, grifo nosso):

Há quatro fatores que Piaget considera essenciais e, até mesmo, responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo da criança: **1) Fator biológico:** é um fator que está relacionado ao crescimento orgânico e à maturação do sistema nervoso. **2) Fator de experiências e de exercícios:** este fator é obtido na ação da criança sobre os objetos. **3) Fator de interações sociais:** é um fator que se desenvolve por meio da linguagem e da educação. **4) Fator de equilíbrio das ações:** é um fator que está relacionado à questão da adaptação ao meio e/ou às situações.

A concepção Histórico-cultural, teoria construída por Lev Semionovitch Vygotsky, consegue estabelecer outras razões a respeito do processo de aprendizagem, diferenciando-se das teorias anteriores. Destaca-se a partir dela o papel da cultura na formação da consciência humana e da atividade do sujeito. Conforme descrevem Nunes e Silveira (2015, p. 13):

Acredita-se que a criança, em seu percurso de desenvolvimento, domina gradativamente os conteúdos de sua experiência cultural, os hábitos, os signos linguísticos e também as formas de raciocínio utilizadas nas variadas situações. Este processo de apropriação de conhecimento é construído socialmente, ou seja, depende das oportunidades que lhe são dadas num dado contexto cultural e da atividade intencional do aprendiz. Nesta teoria, temos uma ideia de aluno ativo em seu processo de aprendizagem. É um sujeito que aprende não por imposição de métodos e de arranjos externos que não considerem sua capacidade de produzir sentidos acerca da realidade. A aprendizagem ocorre, sim, em função de um processo mediacional, de um intercâmbio entre sujeitos (professor/aluno e aluno/aluno).

A teoria de Vygotsky defende que no processo de desenvolvimento ocorre o domínio gradual dos conteúdos provenientes das experiências culturais, dos hábitos, signos linguísticos e formas de raciocínios utilizados nas situações do dia a dia. Com isso, o entendimento do desenvolvimento psíquico dos indivíduos passa a estar intimamente ligado às condições culturais. Dentro deste entendimento é inconcebível a ideia da aquisição da linguagem e qualquer outra forma de aprendizagem fora do processo e do contexto histórico em que nascemos, crescemos e nos desenvolvemos.

Conhecer como ainda que de modo básico, a lógica das teorias da aprendizagem e compreender como a criança se desenvolve nesse processo é muito importante para o docente, pois lhe dá ferramentas para conduzir o seu trabalho e prever seus resultados.

6.12 VYGOTSKY E A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL, O PENSAMENTO E A LINGUAGEM E A INTERAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE LEC

Toda a interação dentro do contexto social faz parte do processo de construção do que a pessoa é. Essa interação mútua e o desenvolvimento gradual é o que dá embasamento para a teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Para o ensino de línguas a compreensão da ZDP é fundamental, pois possibilita o entendimento de que o processo de aprendizagem não ocorre a partir de uma transição imediata e ligeira entre o estado de não saber e saber algo. Segundo Vygotsky (1978, p. 86, tradução nossa), a ZDP “[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes”.

Ao entender este processo, é possível, enquanto educador, guiar o exercício de mediação tendo consciência dos ciclos e dos estados de maturação dos estudantes, uma vez que estão em constante evolução a partir das trocas que fazem com seus pares ou com os adultos. Quando se trabalha a partir deste entendimento o educador pode gerenciar os processos de aprendizagens coletivos e individuais dentro de determinados grupos, pareando estudantes mais aptos com aqueles que ainda requerem referências para adquirir conteúdos específicos. Com vistas neste processo, outros encaminhamentos metodológicos podem ser adotados como o reforço ou a ênfase em determinadas habilidades a serem adquiridas, tendo como ponto de partida o conhecimento tanto do estado imediato do estudante quanto seu estado potencial de aprendizagem.

Pensamento e linguagem são dois elementos indissociáveis na construção do conhecimento e sua expressão na teoria vygotskiana. O entendimento que se têm a respeito da gênese da comunicação na criança traz uma revolução no campo da psicologia relacionada com aprendizagem e com a construção social, cognitiva e intelectual do indivíduo. Para Vygotsky:

O significado das palavras só é um fenômeno de pensamento na medida em que é encarnado pela fala e só é um fenômeno linguístico na medida em que se encontra ligado com o pensamento e por este é iluminado. É um fenômeno do pensamento verbal ou da fala significante — uma união do pensamento e da linguagem (Vygotsky, 1987, p. 119).

Essa percepção a respeito da linguagem é muito importante para se entender o processo de aprendizagem da LM e também da LA, pois dá uma atenção especial para o processamento cognitivo por meio do pensamento e sua expressão no campo da linguagem. Nunes e Silveira

(2015, p. 51) ao descrever a apropriação do conhecimento por parte da criança, segundo a linha de Vygotsky, afirmam que:

Para que a criança se aproprie dos conhecimentos e avance em seu desenvolvimento, é necessário que ela compreenda e utilize signos culturais, que servem de ponte para sua relação com o meio no qual está inserida. Os signos podem ser exemplificados por sistemas simbólicos, como: linguagem, símbolos algébricos, escrita, diagramas, desenhos, mapas etc.

Para Vygotsky, os signos possuem uma função elementar para o ser humano, ele pode ser considerado como tudo o que o indivíduo utiliza para representar, evocar ou tornar presente algo que está ausente. Tem função reguladora das ações sobre o psiquismo das pessoas. Com isso, é possível afirmar que sem a compreensão, a internalização de significado dados culturalmente e o uso dos mesmos no processo de interação social não conseguimos desenvolver plenamente as capacidades humanas e a inteligência, pois o conhecimento e a linguagem dependem deste processo.

Vygotsky (1987, p. 94) com sua teoria dá embasamento para o estudo da aprendizagem da língua estrangeira pois “[...] a criança pode transferir para a nova língua o sistema de significados que já possui na sua própria. O oposto também é verdadeiro - uma língua estrangeira facilita o domínio das formas mais elevadas da língua materna”. É certo que a aprendizagem de uma LA produz para quem a aprende o entendimento de diferentes estruturas linguísticas e suas lógicas. Em línguas que possuem a mesma raiz como, por exemplo, as neolatinas como as línguas portuguesa e a espanhola é possível aumentar o repertório vocabular, assimilar alguns elementos que na língua materna significaria dificuldades ortográficas, assim como outras aquisições que somente são possíveis com a ampliação do conhecimento linguístico em zonas de intersecção entre diferentes idiomas de maneira contrastiva, além da ampliação do sistema de significados que o estudante já possui.

O papel da interação em todo este processo é inegável. Toda a trama de construção do conhecimento se realiza por meio dela. Como defende Vygotsky (1998) “a aprendizagem ocorre na interação, e não como resultado dela, ou seja, a interação se constitui como o próprio processo de aprendizagem”. Uma das mais expressivas formas de interação vemos no âmbito da comunicação. Roseno e Siqueira (2011, p. 84) consideram que:

Além desse processo colaborativo não devemos desvinculá-lo do espaço comunicativo, pois para que essa aprendizagem aconteça é necessário que haja diálogo, conversação, troca de informações, vivências, experiências, utilizando a língua alvo em situações reais de uso como propõe a abordagem comunicativa, já que a língua também se constitui como lugar de interação.

Vygotsky propõe que as funções superiores da mente se formam da construção interspíquica à intraspíquica (Vigotskii, 2010). Assim sendo, a evolução humana de biológico a sócio-histórico só pode ocorrer a partir das relações dialéticas que se mantêm com outrem, através da mediação da linguagem (Vygotsky, 1987).

Fica evidente o fato de que é por meio da linguagem que o pensamento se organiza, se expressa e se concretiza. Isso possibilita a aquisição de novos conhecimentos. O fato de oportunizar aos estudantes, desde a infância o contato com diferentes línguas, os permitirá ampliar seu repertório linguístico e cultural, além da interação dialética que ocorrerá entre as línguas.

6.13 ALGUMAS ABORDAGENS E MÉTODOS NO ENSINO DE LA

O exercício docente com LA requer do professor o conhecimento sobre as diferentes abordagens, métodos e técnicas de ensino de línguas. A formação docente em LEC precisa contemplar este conteúdo tanto para o conhecimento técnico e possibilidade de experimentação consciente das estratégias, quanto para a distinção e reconhecimento do arcabouço teórico que alberga as principais abordagens, método e técnicas, tão utilizadas no decorrer da história do ensino das LAs.

No que se refere à distinção entre os termos, que por vezes causa confusão entre os profissionais docentes que trabalham com línguas, Anthony (2011) esclarece que a organização é hierárquica. A razão para esta organização é que as técnicas executam um método que é consistente com uma abordagem. Assim, a abordagem é como um conjunto de pressupostos correlacionados tratando da natureza da língua e a natureza do ensino e do aprendizado da língua. Ela pode ser quase indiscutível, porém os métodos que surgem dela podem ter ou não eficácia.

Em cada período da história as práticas norteadoras do ensino de línguas deram respostas às necessidades dos contextos em questão. Assim, com a mudança dos cenários, as demandas iam se modificando juntamente com as competências e habilidades requeridas para o momento em relação às línguas. Por muito tempo, o perfil de Ensino-aprendizagem de línguas era mais artificial e técnico. Prioriza a língua escrita, com foco na teoria e análise da linguagem, ensino dedutivo orientado por regras partindo do geral para o particular ou de cima para baixo, oriundas de programas com roteiro predefinido, atividades sobre o idioma, com foco na forma e com a finalidade de produzir conhecimento. Essa abordagem dá embasamento aos métodos mais antigos e tradicionais, pois não abre espaço para novas estratégias, uma vez que as técnicas

empregadas para o ensino de língua eram baseadas em atividades com normas e regras gramaticais, e em exercícios metalinguísticos. Como exemplo, é possível citar o Método Gramática e Tradução que existe desde o início do século XVI. O seu perfil inclui uso da LM para ensinar a LA, compreensão de estruturas gramaticais, exercícios de tradução e muitas vezes professores sem fluência na língua alvo. Segundo Picanço (2003, p. 77):

Com algumas variações este método perdurou até metade do século XX como a forma hegemônica de se ensinar línguas, permanecendo na grande maioria das escolas religiosas ou laicas, com grande aceitação, até a década de 70. De certa forma seus pressupostos permanecem até hoje em muitos materiais e procedimentos de ensino.

Este método de ensino, segundo Callegari (2004, p. 113-114), se caracteriza por tradução e versão de textos clássicos, perguntas de compreensão leitora, conjugação de verbos, apresentação de regras gramaticais e sucessivos exercícios de aplicação, elaboração de frases e pequenos textos baseados em modelos predeterminados, memorização de listas de vocabulários traduzidas à LM do estudante.

A abordagem que foi substituindo essa forma de se ensinar LA colocou o foco em treinamento com o ensino artificial, mecânico, dando prioridade à língua falada, com prática de padrões utilizando linguagem descontextualizada, sem uso de raciocínio, com programas pré-definidos, aplicando atividades com o idioma, com foco na fala, na forma e a formação de hábitos. Nesta abordagem vemos elementos dos Métodos Direto e Audiolingual. O primeiro surge na Europa no final do século XIX e início do século XX e passa ao outro extremo em relação ao método praticado anteriormente.

O método Direto buscava a expressão e comunicação da LA na própria língua aprendida. Tinha uma perspectiva indutiva partindo do particular para o geral e utilizava-se muito de associações com uso de gestos, imagens e simulações. Já o método audiolingual teve sua difusão em meados do século XX com fundamentação nas teorias comportamentalistas. Por isso suas características mais relevantes são os exercícios de repetição de estruturas. Utilizava-se de recursos audiovisuais em práticas audiolinguais e concebia a aprendizagem de LA como aquisição de um novo hábito linguístico mediado pelo processo mecânico de estímulo-resposta. Segundo Larsen-Freeman (2000) *apud* Jalil e Procailo (2009, p. 778) neste método:

Prioriza-se o desenvolvimento das habilidades orais, de forma a seguir a ‘ordem natural’ de aquisição de primeira língua: compreensão auditiva, produção oral, compreensão textual e, por fim, a produção textual. As estruturas e os novos vocábulos são apresentados por meio de diálogos artificiais elaborados com a finalidade de proporcionar ao aluno a visualização de um possível contexto de uso da estrutura. Os diálogos são aprendidos por imitação e repetição e os drills são considerados a atividade central de prática de uso da língua.

É notório que essas metodologias não agregam aprendizagens significativas na aquisição da LA. Pois os treinos, e a maneira mecânica com que se trabalha dentro de moldes artificiais não propiciam ao estudante um repertório mais vasto, causando assim dificuldade de interação em situações reais de uso da língua.

A abordagem com foco na aquisição e assimilação agrega mais elementos do que as anteriores em relação às concepções, metodologias, didáticas e estratégias e instrumentos na aprendizagem de LA. Com ela, o estudante aprende de modo mais natural, pessoal, com prioridade na língua falada, por meio de encaminhamentos práticos com o uso direto da linguagem, com orientação indutiva na descoberta das regras da língua, atividades centradas no aluno e improvisadas de acordo com a demanda do momento. As atividades são feitas no idioma a ser aprendido. O foco passa a ser a comunicação e o desenvolvimento de habilidades que levam a ela.

Evidentemente essa abordagem está intimamente ligada ao Método Comunicativo. Esse método trabalha a partir de estratégias de interação, pois o processo real de comunicação passa por este canal. As situações de aprendizagens são permeadas por textos e discursos carregados de sentido e contextualizados, sendo muitas vezes originários das vivências dos estudantes, pois se busca transpor os espaços de aprendizagem também para as situações extraclases. A respeito da atuação do professor no uso deste método e a habilidade na comunicação, Almeida Filho (2005, p. 42) afirma que:

Ser comunicativo significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da língua estrangeira. Isso significa menor ênfase no ensinar e mais força para aquilo que abre ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida do que faz diferença para o seu futuro como pessoa.

Nicholls (2001) faz importantes colaborações a respeito do método comunicativo em relação a atuação do professor. Para a autora esse método leva-o a buscar, constantemente, a contextualização do conteúdo a ser dado, o uso de recursos diversos, como jogos, dramatizações, diálogos-modelo, atividades em grupos. Um fator muito relevante para a prática docente é que o professor se utiliza da cultura da língua-alvo em sala de aula, atentando-se mais com as funções do que com as formas gramaticais. Deste modo, o método comunicativo apresenta um cenário e uma proposta para o ensino de língua muito mais completa do ponto de vista das competências comunicativas que os métodos que o precederam. Uma vez que busca as temáticas de interesse dos estudantes e tem o professor como mediador no processo de aprendizagem e no exercício da comunicação.

Para além dos métodos, técnicas e abordagens existe uma linha de estudo na linguística aplicada no ensino de LA defendida por estudiosos e teóricos contemporâneos como Douglas Brown e B. Kumaravadivelu que se chama Pós-Método. Não se trata de um novo método, mas sim de uma alternativa para os problemas que os métodos podem oferecer ao serem aplicados de modo ortodoxo em contextos que não seriam funcionais. É interessante observar nessa nova perspectiva sobre o ensino que há um alerta com relação aos equívocos na apropriação e aplicação de um único método ou abordagem de ensino, seja ele qual for. Não se trata de ignorar todo o conhecimento construído pelos teóricos anteriores, mas sim de saber combinar suas perspectivas aos contextos e as situações precisas para que possam ser utilizados de modo exitoso.

Tentando impulsionar o exercício da profissão de professor de línguas estrangeiras para além do método, existe um grande esforço da parte de B. Kumaravadivelu, professor na *San José State University* na Califórnia-EUA. Em entrevista à revista Marco ELE, ele afirma que:

El concepto de posmétodo, en cambio, persigue el desarrollo de una pedagogía que a) es generada por los profesionales sobre el terreno, b) es sensible a las necesidades, deseos y situaciones concretas, c) está basada en las experiencias vividas por aprendientes y profesores y d) está conformada por tres principios organizativos: particularidad, carácter práctico y posibilidad¹³ (Kumaravadivelu, 2012, p. 2).

Fica evidente a partir de sua afirmação que o pós-método apresenta mudanças significativas tanto nas práticas docentes quanto em suas concepções, uma vez que cabe ao professor, verdadeiro conhecedor do seu contexto, construir seu caminho, observar as situações concretas, considerar as relações e experiências próprias e dos estudantes, e adotar os princípios organizativos.

No que diz respeito ao ensino de LEC, as metodologias e orientações pedagógicas se alinham às necessidades do trabalho com as crianças, pois é preciso, a partir das variáveis e peculiaridades da faixa etária, conhecer os contextos específicos, o perfil, a etapa de desenvolvimento e aprendizagem para logo selecionar os meios didáticos e metodológicos que melhor responderão aos anseios dos estudantes e que do ponto de vista pedagógico seja o mais indicado.

¹³ “O conceito de pós-método, por outro lado, busca o desenvolvimento de uma pedagogia que a) é gerada por profissionais que estão em atuação, b) é sensível às necessidades, desejos e situações concretas, c) é baseada nas experiências vividas por alunos e professores e d) é composta por três princípios organizacionais: particularidade, praticidade e possibilidade” (Kumaravadivelu, 2012, p. 2, tradução nossa).

Sobre os fundamentos do pós-método, B. Kumaravadivelu (2012) descreve de maneira bastante clara e sistemática considerando que o princípio da particularidade conta com a compreensão dos fatores linguísticos, sociais, culturais, políticos e educativos que determinam o ensino-aprendizagem em contextos específicos. Quando se refere ao princípio do caráter prático, supõe uma verdadeira compreensão do conhecimento pedagógico que surge da própria aula, construído pela prática docente. Por fim, com relação ao princípio da possibilidade, trata-se da compreensão inequívoca da consciência sociopolítica que estudantes e professores aportam para a aula para que ela possa funcionar como catalisador de uma transformação pessoal e social.

O pós-método inegavelmente mexe com o lugar do professor e do estudante, antes bastante determinado e fixo com os métodos mais formais. O foco de construção dos encaminhamentos metodológicos está na sala de aula e a abordagem do professor vai tomando forma a partir da dinâmica de interação entre sua realidade e a de seus estudantes, considerando os resultados obtidos. Tal constatação por parte do professor pode ser influenciado por teorias na sua área de conhecimento, também pela própria vivência empírica de sala de aula ou de caráter pedagógico. Desta maneira fica fácil realizar ajustes, criar instrumentos e estratégias direcionados e forjados exclusivamente para situações pontuais, tendo maior possibilidade de sucesso. O elemento da improvisação também é trazido por B. Kumaravadivelu (2012, p. 5) como fator positivo. Segundo ele:

El éxito de la enseñanza / aprendizaje en el aula en definitiva depende en gran medida de la maximización de las oportunidades de aprendizaje. Y esas oportunidades pueden ser creadas y aprovechadas tanto por docentes como por aprendientes. Si los profesores se ciñen religiosamente a los planes de clase previstos, ignoran la imprevisibilidad del discurso de aula y se niegan a improvisar, fracasarán estrepitosamente en su labor de maximizar el potencial de aprendizaje en el aula¹⁴.

Com isso entende-se que a ação de improvisar é responsável por aproveitar as oportunidades de construir uma aprendizagem significativa a partir de elementos vigentes, e isso se dá pela maleabilidade com que o professor e o estudante conduzem o processo de ensino-aprendizagem. O autor acredita que o ensino da língua é muito mais do que a transmissão de conhecimentos fonológicos, sintáticos e pragmáticos sobre o uso da língua. Para ele é também

¹⁴ “O sucesso do ensino/aprendizagem na sala de aula depende, em última instância, da maximização das oportunidades de aprendizagem. E essas oportunidades podem ser criadas e aproveitadas por professores e alunos. Se os professores seguem religiosamente aos planos de aula programados e ignoram a imprevisibilidade das situações da sala de aula se recusando a improvisar e aproveitar essas oportunidades eles fracassarão em seus esforços e não conseguirão maximizar o potencial de aprendizagem da sala de aula” (Kumaravadivelu, 2012, p. 5, tradução nossa).

a transformação das formas culturais e do conhecimento interessado e parcial para dar sentido às experiências vividas pelos docentes e pelos estudantes.

6.14 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA LM E NA LA

A criança na aquisição da leitura e escrita na LM passa pelos processos chamados de alfabetização e letramento. Tais processos são indissociáveis e complementares. As habilidades de codificar e decodificar o sistema notacional de escrita alfabética na LM não são suficientes para atender às complexas demandas de interação entre as pessoas e a prática social advinda da sociedade da comunicação onde leitura, escrita, comunicação oral e interpretação são imprescindíveis. O letramento dá funcionalidade e vida às competências advindas da alfabetização. Pois é a parte do processo que permite a apropriação crítica deste sistema levando o indivíduo a interagir nos mais diferentes contextos sociais de uso da linguagem. A respeito disso a pesquisadora Magda Soares defende uma mudança de paradigma na concepção a respeito do processo de alfabetização e letramento na história da educação brasileira. Este novo olhar entende que:

[...] a criança alfabetiza-se, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, em situações de letramento, isto é, no contexto de e por meio de interação com material escrito real, e não artificialmente construído, e de sua participação em práticas sociais de leitura e de escrita; por outro lado, a criança desenvolve habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais [...] (Soares, 2004, p. 100).

Estas concepções que rechaçam as ideias de aprendizagem mecânica ou técnica e estratégias artificialmente construídas, sem dar relevância ao contexto real e social de aplicação da linguagem por aquele que aprende também estão pareadas e de acordo com novos entendimentos na área de investigação sobre o ensino de LA como ocorre com a abordagem comunicativa. Os professores de LEC precisam compreender, de acordo com Chediak (2017, p. 60) que “a criança, mesmo antes de iniciar o processo de escolarização já iniciou seu processo de letramento, que é uma condição social e não somente a condição de quem domina a escrita/leitura”. O repertório proveniente do letramento que as crianças já vivenciaram e que trazem para a sala de aula como bagagem pode ser enriquecido e explorado pelos professores, pois estabelecer um ponto de partida com práticas e temáticas em que as crianças já possuem segurança, para logo fazer uma ampliação disso, pode dar maior sentido, conexão e assentar no campo do significado os conteúdos a serem abordados.

Existem algumas regularidades e até mesmo aplicabilidade, entre diferentes línguas, em relação aos princípios gerais do letramento e alfabetização no ensino de LEC. Mas vale considerar também que há muitas particularidades e propriedades que são atributos singulares de cada idioma. O simples fato de perceber que a língua possui regras padronizadas e que estas convenções precisam ser respeitadas para que o indivíduo possa compreender e ser compreendido na prática social do uso desta língua, já é uma grande contribuição para a estruturação linguística do aprendiz e sua integração no mundo letrado.

Na língua portuguesa, o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) possui 10 propriedades que devem ser assimiladas naturalmente pelos estudantes, segundo Morais (2012). Mesmo que as pessoas não saibam explicá-las sistematicamente em um processo metalinguístico, estas regularidades estão presentes e regem o universo da escrita da língua. Neste campo temático o entendimento de que a escrita alfabética não é um simples sistema de código, mas sim um sistema notacional, representou nos anos 90 uma importante mudança conceitual e direcionou novas práticas dos professores alfabetizadores. Isso quer dizer que os símbolos funcionam para poder substituir os elementos da realidade que notam ou registram. Assim, a apropriação do SEA se torna indispensável para colocar em funcionamento a língua na escrita e na leitura. Esta lógica, mas com regras diferentes e próprias, existe em cada língua. Conforme descreve a argentina Grace Vilar em seus materiais de consultoria e capacitação docente a respeito do processo de alfabetização bilíngue ao se referir das particularidades fonéticas entre a língua espanhola e a inglesa

El idioma español tiene una ortografía muy regular y una estructura silábica sencilla, a diferencia del inglés que tiene alrededor de 44 fonemas y más de 150 alternativas ortográficas. El español tiene 24/25 fonemas y alrededor de 18 alternativas ortográficas. En ese sentido, la enseñanza inicial de la lectura y escritura en español debe explotar las características enormemente facilitadoras que sus estructuras fonéticas y silábicas ofrecen, para que tempranamente el niño pueda comprender el principio del código alfabético de la lengua española¹⁵ (Vilar, 2023).

Com isso, se nota importantes variáveis a serem assimiladas pelos estudantes que passam pelo processo de alfabetização e letramento em idade escolar nos anos iniciais. Tanto na língua portuguesa quanto na língua espanhola vemos de modo notório os fenômenos grafo-

¹⁵ “O idioma espanhol tem uma ortografia muito regular e uma estrutura silábica simples, diferentemente do inglês que possui em torno de 44 fonemas e mais de 150 alternativas ortográficas. O espanhol possui 24/25 fonemas e em torno de 18 alternativas ortográficas. Neste sentido, o ensino inicial da leitura e da escrita do espanhol deve explorar as características enormemente facilitadoras que suas estruturas fonéticas e silábicas oferecem, para que a criança consiga compreender o princípio do código alfabético da língua espanhola o mais cedo possível” (Vilar, 2023, tradução nossa).

fônicos em que se pode ocasionar diferentes representações gráficas para o mesmo som e diferentes fonemas sendo representados pela mesma letra.

Ampliando o horizonte da prática do letramento, Chediak traz o conceito de biletamento na perspectiva do ensino de LEC ao tratar de educação bilíngue eletiva e de âmbito escolar que é diferente dos contextos de fronteira, minorias linguísticas, de imigração, povos indígenas ou de surdos. Para Chediak (2017, p. 52) “biletamento é uma condição adquirida pelo indivíduo a partir da apropriação da leitura e escrita em duas ou mais línguas para propósitos diversos nas diferentes práticas sociais”. A autora acrescenta que o biletamento não representa simplesmente o ato de ler e escrever em diferentes línguas, mas de fazer destes atos um ato político-social de exercício da cidadania.

Seja em contextos de escolas bilíngues, no ensino de línguas como extracurriculares ou projetos em escolas de tempo ampliado, o ponto de convergências é que o ensino de LEC deve contemplar a dimensão do uso da língua alvo como prática social. Em relação a alfabetização e letramento, o professor de LEC conseguirá compreender e conduzir o processo de aprendizagem de maneira mais segura e com encaminhamentos e intervenções adequadas se tiver conhecimento e domínio sobre as etapas da alfabetização e do letramento, tanto na LM quanto na língua alvo. As estratégias metodológicas e o planejamento de ações pedagógicas dependem muito destas percepções em relação a seus estudantes.

6.15 A PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DA LUDICIDADE NO ENSINO DE LEC

É tarefa dos professores e professoras dedicar uma atenção especial aos métodos de ensino de LEC, uma vez que no processo de formação dos professores de LA é sentido a carência desta abordagem conforme foi possível constatar neste estudo a partir do recorte e análise das propostas curriculares das universidades estaduais no Paraná e a carência de atenção às especificidades dos estudantes dos primeiros anos de escolarização. Certo é que a metodologia e a concepção de ensino de LEC do professor pode fazer muita diferença no processo de ensino-aprendizagem, pois ele tem nas mãos o poder de ampliar o universo cultural e intelectual dos estudantes e potencializar o conhecimento sobre inúmeros conteúdos e temáticas atitudinais, procedimentais e conceituais. Como reflete Herrera (2016, p. 9):

Es un proceso en el que mediante los sonidos y las palabras construimos conocimiento de manera adecuada para todos los participantes. Construimos conocimiento socialmente distribuido que nos permite alcanzar un mundo que es más amplio que el que estamos acostumbrados a ver o podemos tocar en cualquier momento. Esta participación nos permite expandir las experiencias a una cultura distinta a través de una lengua diferente, en la que actos y eventos de habla nos ayudan a hacer frente a

nuevas situaciones donde se desarrollan nuevas creencias y se forjan diferentes categorías mentales, y puede ayudar a los alumnos a considerar de manera crítica su forma de estar en el mundo¹⁶.

Antes de discutir abordagens, métodos e estratégias vale a pena ressaltar que quando se ensina uma língua não se ensina apenas o sistema de comunicação daquele grupo, mas também a sua cultura, sua maneira de pensar, e como disse o autor, de estar no mundo. Alinhar conhecimentos linguísticos com todo o patrimônio cultural e imaterial dos falantes nativos da língua alvo é a melhor forma de se concretizar o ensino de LEC.

É aconselhável aos professores de idioma, além de conhecimento teórico e técnico a respeito do ensino da língua o entendimento de que, independente da abordagem ou método que venham a utilizar, requer ter a consciência de que o processo de aprendizagem das crianças e suas diferentes etapas de desenvolvimento é muito distinto do processo de aprendizagem dos adultos. Isso implica conhecer as teorias de aprendizagens, bem como as características peculiares que favorecem a aprendizagem das crianças para poder explorá-las. O encaminhamento metodológico irrefutável e de unânime concordância entre os estudiosos da área é o da aprendizagem a partir da ludicidade. De acordo com Vygotsky (1998, p. 137) “A essência do brincar é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais”. Isso quer dizer que o papel que ocupa o brincar, dramatizar, interagir, imitar, jogar e outras ações dentro desta esfera vai além de uma ação recreativa. Ela viabiliza a internalização inconsciente de conteúdos e conceitos por parte do estudante, que devem ser intencionalmente preparados pelo professor. Assim, aprende-se com leveza e de modo atrativo. A respeito da ludicidade Santos (2019, p. 253) diz que é

[...] uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção de conhecimento.

¹⁶ “É um processo no qual através de sons e palavras construímos conhecimento de forma adequada para todos os participantes. Construímos conhecimento socialmente distribuído que nos permite alcançar um mundo mais amplo do que aquele que estamos acostumados a ver ou tocar cotidianamente. Essa participação nos permite expandir as experiências para uma cultura diferente por meio de uma linguagem diferente, em que atos e eventos de fala nos ajudam a enfrentar novas situações onde novas crenças são desenvolvidas e diferentes categorias mentais são forjadas, podendo ajudar os alunos a considerar criticamente suas forma de estar no mundo” (Herrera, 2016, p. 9, tradução nossa).

O desenvolvimento de habilidades e competências por meio de jogos, brincadeiras e atividades que estimulem a memória, raciocínio, agilidade mental, observação e ação para a aprendizagem significativa, são alguns encaminhamentos possíveis para os atendimentos das crianças. A partir da aplicação adequada dos recursos lúdicos para cada etapa, o professor de LEC pode avançar gradativamente no ensino, tendo em vista os objetivos de aquisição de conhecimentos linguísticos necessários para a compreensão e a produção oral e escrita por parte dos estudantes. Os jogos também servem para fazer a aproximação entre a cultura da LM e da LA, o desenvolvimento de atitudes de valores como o respeito a pluralidade cultural e linguístico, a aceitação e valorização positiva da diversidade e outras possibilidades. Nesta linha de raciocínio, Herrera (2016, p. 11) diz que “hay que entender que existen aspectos concretos de la enseñanza a niños y jóvenes que deben desarrollarse de una forma propia, haciendo hincapié en cuestiones como la motivación, el ambiente afectivo, el enfoque lúdico o el rol de la tecnología en este tipo de aulas¹⁷”. Entre os aspectos concretos citados por ele, um dos elementos primordiais e que possui um peso significativo na aprendizagem da criança é a questão emocional traduzida no vínculo com a aprendizagem e entre aquele que ensina e aquele que aprende. Por este motivo sugere-se que professor seja acolhedor, tenha atitude de escuta ativa, esforce-se por ter uma relação interpessoal positiva com as crianças e que as aulas sejam agradáveis e lúdicas, pois uma relação pautada no autoritarismo, na indiferença ou em uma comunicação técnica, não empática e atividades cansativas pode gerar barreiras na aprendizagem.

6.16 A LITERATURA INFANTOJUVENIL NO ENSINO DE LEC

Na literatura, o professor de LA encontra um recurso riquíssimo, para suas aulas, tanto no conteúdo como na forma dos textos. É propício utilizá-la como insumo linguístico, repertório cultural, e explorar as várias possibilidades que as funções deste material exercem sobre o ser humano. Ao professor, requer o conhecimento básico sobre as funções da literatura e o que ela provoca no leitor para explorar melhor estes efeitos e aplicá-los a favor da prática do letramento e da sensibilização do leitor. Em especial, no ensino de LEC faz toda a diferença conhecer as produções literárias adequadas para cada idade, identificar as temáticas, os formatos e tipologias textuais e outros elementos para poder empregar o potencial das obras em função de seus

¹⁷ “É preciso entender que existem aspectos específicos do ensino de crianças e jovens que devem ser desenvolvidos à sua maneira, enfatizando questões como a motivação, o ambiente afetivo, a abordagem lúdica ou o papel da tecnologia neste tipo de aula” (Herrera, 2016, p. 11, tradução nossa).

objetivos, seja ele de leitura de fruição individual na LA, leitura interpretativa e de compreensão, aporte cultural, ampliação lexical, ou diversos conteúdos e habilidades linguísticas atreladas à temática de estudo. Ao falar sobre letramento literário e seleção de material para o trabalho com as crianças o autor Rildo Cosson (2012), entrevistado por PIBID Português propõe:

[...] como critério de seleção que os textos sejam literários, independentemente de pertencerem ao cânone ou qualquer outra forma de ordenamento, daí a diversidade que não é apenas de gêneros, mas também de representações, temáticas, graus de dificuldade do texto e daí por diante. Os critérios de seleção são para o texto literário, qualquer que seja o adjetivo que o acompanhe (Cosson, 2012).

Ter o texto como ponto de partida para as produções das sequências didáticas ou atividades utilizando-se de obras literárias na LA é uma excelente oportunidade para enriquecer a experiência dos estudantes. Seja em verso ou prosa, com linguagem conotativa ou denotativa, aplicando figuras de linguagem e estilos variados de escrita, ou textos mais formais de circulação social. Todas as possibilidades são válidas.

No exercício da leitura dos textos, os estudantes vão construindo e atribuindo significados de acordo com suas vivências e também reformulando seus conceitos e ampliando sua percepção da realidade. As competências de compreender por meio da leitura e produzir textos por meio da escrita fazem parte dos pilares da aprendizagem de qualquer língua. Por isso, o acesso aos mais variados tipos de textos, em especial os literários, cumpre uma função indispensável. Segundo Candido (1995, p. 249), o acesso à literatura representa

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a Natureza, a sociedade, o semelhante.

De acordo com esta citação, não resta dúvida dos benefícios oferecidos aos estudantes, independente da faixa etária, ao terem contato com a literatura permeando seu processo de aprendizagem tanto na LM quanto na LA.

O texto literário carrega consigo traços da cultura e dos discursos de um determinado grupo, com elementos temporais, ideológicos, político, sociais e muitos outros fatores que compõe a complexa teia das identidades coletivas e individuais. Com isso, o professor de LEC pode intencionalmente trabalhar a competência intercultural com os estudantes. Assim, a inclusão da literatura no ensino de LEC cumpre um papel importante na formação do cidadão.

Mais do que desenvolver as competências linguísticas ela forma consciência, desenvolve a criticidade na leitura do mundo a sua volta, além de afinar a capacidade criativa e a sensibilidade. O texto literário, mais do que qualquer outro, agrega vivências e sensações e, por ser múltiplo em sentido, enseja diversas interpretações propiciando a reflexão e o confronto de sentimentos e ideias.

Por este motivo, optar por incluir a literatura no ensino de LEC, seja em momentos de leitura e manuseio de obras originais na LA para fruição, apresentando obras em forma de contação de história em momentos culturais, rodas de leitura, ou inserir textos em verso e prosa em sequências didáticas e tantas outras possibilidades, pode representar um enorme ganho tanto do ponto de vista do processo de humanização da pessoa, como defende Candido (1995), quanto do ponto de vista do desenvolvimento das competências linguísticas.

6.17 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

No que se refere ao processo avaliativo dos estudantes, os docentes precisam ter em mente que o foco principal é a aprendizagem e o alcance dos objetivos propostos, a partir de critérios previamente definidos, juntamente com o entendimento de que a avaliação não tem um fim em si mesma, mas é parte integrante do processo de aprendizagem. Ela pode sinalizar os acertos e os equívocos de todos os envolvidos no contexto e com este *feedback* pode-se vislumbrar ajustes na metodologia, e as intervenções que forem necessárias.

No caso do ensino da língua espanhola no projeto da prefeitura, não há formalização de registro avaliativo nos documentos oficiais da mantenedora, uma vez que não se tem respaldo na legislação vigente na área da educação para considerar a oferta desta língua adicional no currículo como um componente curricular para os Anos Iniciais do EF. Desta maneira, as aulas de LEC são ofertadas em escolas de tempo ampliado, aplicadas no contraturno em relação aos componentes curriculares da BNCC ou associados às aulas de formação humana em alguns casos específicos de escola sem ampliação de carga horária. Para Luckesi (2011, p. 148), o “objetivo da avaliação da aprendizagem é subsidiar o ensino e a aprendizagem bem-sucedidos no interior de um processo pedagógico”. Por este motivo, o fato de não figurar registros formais não impede de se ter em conta a avaliação como componente importante do processo, e de encontrar nesta ação as balizas e orientações para a melhoria do trabalho docente.

No processo avaliativo, existem os critérios de avaliação e os instrumentos de avaliação. O primeiro diz respeito ao que se espera do estudante, ou seja, os objetivos e

expectativas, e o outro corresponde a forma como se verifica este resultado, seja por meio de observação, exames formais e inúmeras outras possibilidades.

O foco da LEC não é a aplicação de provas e exames para a verificação de gramática ou aquisição de vocabulário. A avaliação é um processo contínuo de observação atenta ao desenvolvimento da aprendizagem individual e coletiva dos estudantes, jamais com a intenção de punir ou ranquear as crianças. Como afirma Fernandes (2009, p. 29) “o propósito primordial da avaliação é o de melhorar a aprendizagem, ajudar os alunos a superar as dificuldades, uma cultura que parte do elementar princípio de que todas as crianças e jovens podem aprender”. A prática do ensino de LEC tem relação com o direito e a possibilidade de aprender, respeitando o processo de cada indivíduo e priorizando o vínculo positivo com a aprendizagem.

Caso sejam necessárias amostras do trabalho realizado com os estudantes, é possível recorrer às atividades de sistematização realizadas no caderno, produções coletivas como maquetes ou outros protótipos, apresentações teatrais ou musicais, portfólios e muitas outras construções que registram e dão visibilidade ao processo e aos resultados.

6.18 A FORMAÇÃO REFLEXIVA DO PROFESSOR DE LEC

A formação do professor de LEC é embasada a partir da teoria reflexiva para produzir a competência de um pensar responsável e atento sobre seu planejamento, sua ação e os resultados de sua ação, para logo retornar a este ciclo acrescentando o que aprendeu e avançando na busca pelo aprimoramento constante. De acordo com Ghedin (2006, p. 133):

No que diz respeito à formação de professores, há de se operar uma mudança de epistemologia da prática para a epistemologia da práxis, pois a práxis é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, isto é, a práxis é uma ação final que traz, no seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática.

Portanto, o que se busca na formação reflexiva não é formar um perfil de professor tarefeiro e produtor de quantidades, mas um perfil de produtor que faça o movimento da ação e reflexão, dando qualidade de consciência ao seu agir docente. O autor entende que a consciência-práxis é aquela que age orientada por uma determinada teoria e, sendo assim, tem consciência desta orientação.

É no campo da experiência que o docente desenvolve suas concepções metodológicas materializadas em suas práticas de sala de aula evocando conhecimentos teóricos que podem lhe oferecer referências para a genuína construção dos seus saberes e fazeres pedagógicos. Segundo Dewey (1959, p. 168), “o estágio inicial do ato de pensar vem da experiência”. Por

este motivo a formação reflexiva do professor de LEC destaca o espaço físico da escola como cenário das experiências e lugar de atuação profissional como um autêntico laboratório de experimentos, pois é ali, no calor das mesclas entre circunstâncias reais e desafios concretos, que se forja a identidade e a prática do profissional, apurada constantemente pelo ato reflexivo que permeia todo o processo. Esta atitude está alinhada a ideia de Ghedin (2006, p. 134) ao afirmar que: “É na relação entre prática e a teoria que se constrói também o saber docente, que é resultado de um longo processo histórico de organização e elaboração, pela sociedade, de uma série de saberes, e o educador é responsável pela transmissão deste saber produzido”.

Com a incumbência de ter o discernimento para selecionar os saberes necessários para atuação profissional na proposta de formação de professores de LEC – Espanhol foi pensado e construído um itinerário temático com alguns pressupostos pedagógicos e metodológicos relativos às práticas necessárias para o atendimento às crianças. A seleção de temática trabalhadas de maio à dezembro de 2022 pode ser observada no quadro a seguir:

Quadro 3 — Temas das formações de LEC ofertados pela UEPG aos docentes em 2022

(continua)

<p>Fundamentos metodológicos de la enseñanza de LEC:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adquisición y aprendizaje - Repase acerca de los principales métodos y abordajes/enfoques <ul style="list-style-type: none"> - La teoría del Período Crítico (Lenneberg - 1967) y otras ventajas de aprender un idioma cuando pequeño/a - La perspectiva lúdica - Recursos didácticos - El ambiente Educativo - La literatura Infantil y Juvenil y la formación del lector - Cuentacuentos - Actividades de producción y comprensión <p>Taller de experimentación de juegos didácticos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Concepción pedagógica del juego (Vygotsky)
<p>La enseñanza de vocabulario en LEC – El Léxico</p> <ul style="list-style-type: none"> - La sistematización - La polisemia - Los campos semánticos - Criterios para la selección del vocabulario <p>La perspectiva lúdica en las clases de LEC</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caminos para la elaboración de un juego <p>Taller de confección de juegos didácticos</p>
<p>La literatura en las clases de LEC (cuentacuentos)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Funciones da la literatura y letramiento literario (conceptos) - “Cuentacuentos” (lectura y dramatización...) - Escolarización y didactización da la Literatura LEC

Quadro 3 — Temas das formações de LEC ofertados pela UEPG aos docentes em 2022

(conclusão)

<p>Enseñanza de LEC en diferentes formatos Estrategias implícitas y explícitas Análisis de Libros didácticos - Actividad de comparar libros de distintas editoras. Elementos de una Secuencia Didáctica y su elaboración - Cómo diseñar una secuencia didáctica</p>
<p>La escolarización y didactización de la literatura en las clases de LEC - Taller sobre las consignas – ejercicio de análisis de consignas de los libros Secuencia Didáctica y las distintas temáticas – El Mundial de Fútbol 2022 - Elaboración de SD con temáticas de interés de los estudiantes</p>
<p>El contenido Cultural y la Música en las clases de LEC - La importancia de la música y el abordaje cultural con los niños La producción textual con tiritas – Tema Mafalda - Competencia de producción escrita y traducción La evaluación del aprendizaje y del programa de formación reflexiva</p>

Fonte: O autor

Tais temas foram apresentados dialogicamente gerando trocas e reflexões no intuito de produzir transformações concretas no trabalho dos professores. Permanentemente guiado pelo compromisso da missão do ato docente que é sempre imbuído de uma perspectiva social e política. Para Freire (2001, p. 46), “não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir a politicidade da educação”. O que reflete em estar constantemente exercendo a consciência crítica e reflexiva em todas as esferas que envolvem o trabalho docente. É refletir criticamente sobre sua condição de trabalho, o lugar que ocupa sua área do conhecimento no currículo em relação as outras disciplinas, quais fundamentos justificam este conhecimento, de que maneira ele pode alterar a vida daqueles que o aprende, qual a condição político-social-econômica dos estudantes, também refletir sobre os recortes curriculares dos conteúdos selecionados e se eles conseguem conversar e fazer sentido na vida dos estudantes, produzindo interesse, encantamento e um resultado emancipatório, dentre outros questionamentos.

6.19 PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS ACADÊMICOS PARA FORMAÇÃO E DIVULGAÇÃO DA LEC

Para que a proposta de LEC fosse conhecida no meio acadêmico e fora dele, sendo esse um dos intuitos indiretos desta pesquisa, foi construído um itinerário formativo que permeasse os espaços internos e externos ao DEEL para que universitários dos cursos de licenciatura em Letras Português/Espanhol e estudantes do PPGEL da UEPG e de outras universidades e profissionais da área da educação externos aos programas e pertencentes à

comunidade em geral pudessem ter acesso aos conhecimentos básicos com relatos de experiência sobre este nicho de atuação no ensino de línguas que diz respeito a LEC. Além da atuação em eventos da PPGEL como seminários, encontros, estágio de docência na graduação, cursos de extensão e minicursos, os trabalhos formativos incluíram as participações em simpósios, congressos de educação, cursos, oficinas e exposição de estandes através da SME de Ponta Grossa atendendo profissionais da Rede Municipal de Educação e a comunidade em geral.

As participações iniciaram com o evento do 20º Encontro de Professores de Língua Espanhola do Estado do Paraná (EnPLEE) da Associação de Professores de Espanhol do Estado do Paraná (APEEPR) sobre Estudos Linguísticos, Multiletramentos e Plurilinguismo em Língua Espanhola ocorrido em setembro/2021, tendo como assunto “A trajetória do ensino de espanhol no Brasil: do período colonial aos dias atuais”. Este trabalho se propôs a apresentar uma breve reflexão da trajetória do Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira na história da educação brasileira, buscando problematizar e compreender os motivos que justificam o lugar que o ELA ocupa no atual cenário educacional apoiando-se em documentos que legislam a respeito do assunto e explorando os contextos relacionados com as políticas educacionais, internacionais, acordos, propostas de governos, ideologias e outros elementos influenciadores.

Nos meses de fevereiro e março/2022, foram realizados alguns encontros remotos, devido à pandemia do COVID-19, com os estudantes do 4º ano da licenciatura em Letras Português/Espanhol e respectivas literaturas da UEPG. Por meio do google Meet, as temáticas trabalhadas foram “*Clase de español para niños: una metodología específica*”, “*El modelo de la aculturación – Schumann 1968*” e “*Organización de plan de curso para niños*”. Estas aulas foram pensadas de modo a ofertar a temática da LEC para os universitários para que pudessem concluir o curso tendo alguma base a respeito do universo teórico e metodológico que envolve o trabalho com a faixa etária em questão. Em março/2022 o PPGEL promoveu o V Seminário de Teses e Dissertações / II Seminário Internacional de Teses e Dissertações (SETEDI), onde ocorreu a exposição do projeto de pesquisa do mestrado com o tema “O ensino de língua espanhola para crianças: uma perspectiva bakhtiniana na produção de materiais didáticos em diferentes contextos de aprendizagem”. O projeto foi motivado pelo desejo de estudo e aprofundamento na temática do ensino de língua estrangeira para crianças dos Anos Iniciais do EF, devido a necessidade de potencializar as produções acadêmicas tendo este público como objeto de pesquisa e refletir sobre o lugar que ocupa este enfoque na formação de professores de LA nas universidades estaduais do Paraná, tendo como recorte os cursos de Letras que

ofertam a Língua Espanhola. O Prof. Dr. Paulo Cesar Fachin realizou a arguição a respeito da proposta.

Neste mesmo evento, houve a chance de se propor minicursos abertos à comunidade em geral. Vislumbrando a possibilidade de ampliar e ilustrar, para os interessados, o tema da LEC foi ofertado um minicurso com carga horária de 3 horas tendo como título “O ensino de espanhol para crianças: uma compreensão metodológica específica”. A proposta deste minicurso foi a formação e troca de experiência a respeito das particularidades que envolvem o ensino de língua espanhola para crianças, estabelecendo um repasse sobre as principais abordagens e métodos - com enfoque principal no pós-método; elementos específicos em relação à aprendizagem de língua na infância e a teoria do “Período crítico” de Lenneberg, a perspectiva lúdica, uso de recursos didáticos e da tecnologia, o ambiente educativo, emprego da literatura infantojuvenil, contação de história, formação de leitores e partilha de práticas exitosas. Pretendeu-se com o minicurso ressaltar elementos particulares que compõem a didática e o enfoque no ensino de LEC desenvolvendo atividades de compreensão (Ler e escutar) e produção (escrever e falar) na língua alvo, e discutir e refletir sobre diferentes abordagens no ensino de língua.

O convite feito por representantes do DEEL para ajustar o projeto de pesquisa do mestrado à formação direta de professores para a atuação na SME de Ponta Grossa celebrando a parceria no projeto piloto da oferta da língua espanhola para crianças entre a Prefeitura e a UEPG originou na proposta de formação já descrita neste trabalho materializando-se em encontros presenciais e virtuais durante o ano letivo de 2022 com produção de sequências didáticas e recursos materiais lúdicos para as aulas. Esta formação originou certificação aos participantes tanto pela Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Culturais por meio da extensão universitária “Formação Reflexiva de Professores de Língua Estrangeira”, tendo como subgrupo universitários e professores atuantes na LEC da prefeitura, quanto pela mantenedora do projeto na figura da SME de Ponta Grossa.

Derivado desta experiência formativa e do trabalho com LEC foram apresentados dois trabalhos em agosto/2022 no 20º CONEX e 5º EAEX – Encontro anual de Extensão Universitária, tendo como tema geral “Extensão: crise institucional e seu reflexo no espaço local”. O primeiro tema apresentado foi “Formação de professores para práticas de Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira para crianças na perspectiva da ludicidade e letramento literário”. Na análise do projeto de extensão Formação reflexiva de professores de língua estrangeira existe o entendimento de que a formação universitária muitas vezes não dá conta de instrumentalizar o professor para o trabalho com crianças dos Anos Iniciais do EF e da educação

infantil. A parceria entre UEPG e a SME de Ponta Grossa visa suprir a carência de embasamento teórico e metodológico com cursos e capacitações para os professores e estagiários que atendem a faixa etária dos menores no processo de implantação da LA em escolas de tempo ampliado da rede pública. A perspectiva pedagógica baseia-se no emprego da ludicidade e no letramento literário com obras em língua espanhola e a produção de material considerando o intercâmbio dialógico do processo de ensino-aprendizagem a partir da teoria bakhtiniana sobre a linguagem.

O segundo tema trata de “Relatos sobre o Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira para crianças da Rede Municipal de Ponta Grossa” partindo das experiências dos docentes e do entendimento de que a garantia legal da oferta do ensino de língua estrangeira para os estudantes dos anos iniciais da rede pública de Ponta Grossa representa um grande avanço no sentido do direito de acesso ao repertório cultural e linguístico. Os estudantes desta etapa possuem muitas especificidades no âmbito da aprendizagem. É preciso conhecer e aplicar metodologias de ensino de língua estrangeira compatíveis com essa faixa etária. O projeto de extensão tem um papel muito importante neste contexto, pois aproxima o conhecimento acadêmico da universidade ao seu campo de aplicação na sociedade, trazendo enormes benefícios que são atestados pela comunidade envolvida e pelos relatos dos docentes.

O IX Congresso de Educação de Ponta Grossa promovido pela Secretaria Municipal de Educação em setembro/2022 teve como tema principal “Educação com equidade: compromisso com o direito de prender”. Neste evento a participação com palestra em oficina trouxe o tema do “Letramento literário crítico com obras infanto-juvenis nas aulas de ELA para crianças”. Os objetivos para esta formação foram os de compreender as funções da literatura no trabalho de letramento literário crítico, vivenciar estratégias de letramento literário com obras infanto-juvenis, integrar a literatura como insumo linguístico dentro das aulas de ELA e produzir sequências didáticas ou atividades utilizando obras literárias em espanhol para atender as competências de compreensão e produção na LA. Os conteúdos abordados tratavam das funções gerais da Literatura e o Letramento literário, as estratégias de letramento literário com obras infantojuvenis em LA, oficina de leitura e “Cuentacuentos” e proposição de atividades com a utilização de obras literárias. A formação contemplou momento cultural na carga horária de 4 horas.

No período da tarde do dia do Congresso, ocorreu uma aula presencial no Campus Central da UEPG para os universitários do curso de letras português/espanhol do 3º ano. Nesta formação foi trazido o assunto “*La enseñanza de español para niños: una comprensión metodológica específica*” resumindo alguns princípios que regem o ensino de LEC. Houve

apresentação de jogos e da perspectiva lúdica, bem como uma tentativa de motivar os futuros docentes a simpatizar-se pelo trabalho com as crianças.

No início de dezembro surgiu o convite para participar de um evento remoto de frequência semestral no “*The international center of foreing languages and cultures*” da Universidad de la Sabana da cidade de Chia na Colômbia para estudantes de português como língua estrangeira. A temática abordada foi a Literatura Brasileira, tendo como enfoque a utilização da literatura no ensino de línguas e a Literatura de Cordel como expressão cultural e regional do Brasil. Na ocasião, ministrando a aula em português para os estudantes hispanófonos, foram ressaltadas as ações, as pesquisas e as conquistas para o ensino de LEC no sistema público de educação e a importância do espanhol para os brasileiros como língua irmã e fonte de culturas e identidades.

No VI Seminário de Teses e Dissertações ocorrido em dezembro/2022 no qual foi apresentado os ajustes realizados nesta pesquisa com o título “Ensino de Espanhol como língua estrangeira para crianças do Ensino Fundamental I – formação de professores e parceria entre UEPG e Prefeitura de Ponta Grossa”. Nesta ocasião o projeto de pesquisa inicial sofreu algumas alterações devido a possibilidade de alinhamento ao processo de formação de professores para o ensino de língua estrangeira para criança dos Anos Iniciais do EF resultado da concretização de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Ponta Grossa e a Universidade Estadual de Ponta Grossa pelo Departamento de Estudos da Linguagem e Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem.

Todas as participações em eventos e também as publicações de artigos científicos em e-books e revistas teve como intuito promover o conhecimento e a formação a respeito do ensino de LEC, na tentativa de concretizar o desejo de popularizar e democratizar esta prática, conquistando adeptos e sensibilizando no campo político alguns atores que podem de alguma maneira ajudar a que o ensino de LEC em contexto de escola pública se torne uma realidade de muito e não um privilégio de poucos, tal qual pode-se observar nos sistemas de ensino particulares.

Quanto mais ocorrerem publicações e eventos acadêmicos, pesquisadores interessados e engajados com a causa da LEC, maior será a produção de materiais e a disseminação dos resultados das pesquisas, as proliferações das práticas e os campos de atuação. Maior também será o número de adeptos dispostos a tornar a LEC uma prática necessária e com garantias previstas em lei.

7 TÓPICO 4: AVALIAÇÃO DO PROJETO PILOTO DA LEC – ESPANHOL E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES

Cumprindo com a práxis da perspectiva reflexiva em relação ao trabalho docente, foi pensado em um instrumento de avaliação em formato de perguntas para coletar os pareceres dos professores participantes do projeto de espanhol em relação à formação de LEC ofertada pela UEPG em 2022 e também referente à Mantenedora – SME de Ponta Grossa. As questões relacionadas com a formação tinham como temas a oferta do tema LEC na licenciatura, a relevância dos temas da formação para o trabalho docente, ausência de temas pertinentes, os desafios pedagógicos (metodológico, didático, planejamento, elaboração de materiais, relação professor-aluno), aceitação da comunidade escolar em relação ao espanhol (direção, professores, estudantes, pais...), avaliação da aprendizagem, a combinação de estratégias metodológicas, alcance social e político da LEC, autonomia para produção de materiais, o desejo de continuidade no projeto, os benefícios da formação reflexiva do docente e espaço para considerações extras. Sobre a mantenedora, as questões trataram dos temas relacionados com questões de logística (locais, horários e turmas atendidas), desafios estruturais (local de trabalho, recursos, organização de horários), possibilidades de melhorias por parte da SME e considerações extras a respeito da mantenedora.

Um instrumento similar a este foi aplicado ao representante da SME de Ponta Grossa com questões de análise sobre a avaliação da SME em relação à parceria com a UEPG na implantação do espanhol, os temas da formação, a possível ausência de algum assunto na formação, sugestões para o ano seguinte (no caso de continuidade), análise sobre o desempenho dos professores no âmbito pedagógico (metodológico, didático, planejamento, elaboração de materiais, relação professor-aluno), a avaliação sobre a aceitação das comunidades escolares onde o projeto ocorreu (direção, professores, estudantes, pais...), sobre a avaliação da aprendizagem dos estudantes, a combinação de estratégias metodológicas, alcance social e político da LEC, o alcance social e político da LEC em contexto de escola pública, a formação e a autonomia dos professores para produção de materiais, a intenção de continuidade ou não do projeto de espanhol e a expectativa da SME para 2023, sobre a formação reflexiva do professor na melhoria do trabalho docente e suas considerações. As questões abarcam também a reflexão da SME sobre si mesma como mantenedora. Assim, foi perguntado a respeito da logística de trabalho dos professores, desafios na questão estrutural, sobre o que se pode fazer para melhorar em relação a dinâmica de trabalho dos professores de LEC e considerações extras

como pergunta aberta. O questionário do quadro 4 foi aplicado aos professores e tem caráter anônimo para preservar a identidade de cada docente.

Quadro 4 — Instrumento de avaliação sobre a formação e a mantenedora – Docentes

(continua)

1. Sobre a formação de LEC ofertada pela UEPG		
1.1 Você recebeu alguma formação sobre ensino de LEC na graduação?		
Professor(a) A	Professor(a) B	Professor(a) C
<i>Não.</i>	<i>Não.</i>	<i>Sim.</i>
1.2 Os temas trazidos pela formação (ver quadro) foram suficientes para suprir as necessidades no exercício do trabalho docente? Justifique sua resposta:		
Professor(a) A	Professor(a) B	Professor(a) C
<i>Sim. A questão de trabalhar na forma que foi feito fez toda a diferença. Cada conteúdo dialogou muito bem com a sala de aula, e o início da inserção de língua espanhola pode ser bem aproveitada pelos alunos.</i>	<i>Sim, porque deu apoio importante para o planejamento das aulas.</i>	<i>Sim, foram suficientes pelo motivo que comecei a participar do projeto depois, não consegui abordar ou retomar alguns temas, mais pelo quadro teve uma noção que os temas abordados ajudaram no exercício docente.</i>
1.3 Quais temas você sentiu falta este ano e quais poderiam ser propostos para o próximo ano?		
Professor(a) A	Professor(a) B	Professor(a) C
<i>Na realidade não senti falta de um tema específico, todos foram muito bem desenvolvidos e supriu a demanda. Mas o que poderia ser integrado para os anos iniciais ou até mesmo quartos e quintos anos, poderia ser as partes do corpo, não foi trabalhado o tema em si, mas consegui trazer durante as aulas um pouco desse vocabulário.</i>	<i>Não senti falta de temas.</i>	<i>Um dos temas principais foi na parte de demonstrar de uma maneira mais ampla não voltada para a religião, sobre a cultura de outros países que falam o espanhol.</i>
1.4 Quais desafios do ponto de vista pedagógico foram encontrados no exercício da docência? (Entenda como pedagógico as questões metodológicas, didáticas, planejamento, elaboração de materiais, relação professor-aluno...)		
Professor(a) A	Professor(a) B	Professor(a) C
<i>A princípio foi um pouco difícil porque não estávamos familiarizados com o ensino de língua estrangeira para crianças, então, montar planejamento, desenvolver atividades e até mesmo como criar uma relação com o aluno, no começo parecia ser uma coisa de outro mundo, mas ao passar dos dias tudo foi se tornando mais fácil.</i>	<i>No início foi a parte metodológica para alcançar às crianças, o que refletiu no planejamento e elaboração de materiais, porém a formação supriu as necessidades.</i>	<i>Um dos desafios foi adaptar o planejamento de acordo a cada turma para cada uma das escolas, como sabemos cada escola apresenta seu contexto social, familiar e de aprendizagem. Por exemplo: turma do 4º ano posso fazer o mesmo planejamento para todas, mas depois tenho que adaptar de acordo os aspectos mencionados acima.</i>

Quadro 4 — Instrumento de avaliação sobre a formação e a mantenedora – Docentes

(continuação)

1.5 Como foi a aceitação da Comunidade Escolar (direção, professores, estudantes, pais...) em relação ao Espanhol? (descrever cada grupo)		
Professor(a) A	Professor(a) B	Professor(a) C
<i>Com relação a direção das escolas, foram todas muito receptivas e dispostas a ajudar no que era preciso. Os professores também colaboraram muito, sempre bastante prestativos. Os alunos pelo menos a grande maioria, amou ter a notícia de que teriam espanhol na escola e sobre os pais, até onde tive algum retorno, também gostaram da novidade.</i>	<i>Foi muito boa. Coordenação pedagógica proporcionou todo o apoio necessário para as aulas. Os alunos têm interesse em aprender palavras em espanhol e teve alguns relatos de pais contando da alegria de seus filhos em ter contato com uma língua estrangeira.</i>	<i>A direção aceitou muito bem o ensino do espanhol nas escolas por ser uma nova oportunidade para as crianças, também por parte dos professores. Os estudantes ficaram muito animados e cheios de curiosidades de aprender o espanhol.</i>
1.6 Como você avalia a aprendizagem dos estudantes a respeito dos temas trabalhados?		
Professor(a) A	Professor(a) B	Professor(a) C
<i>Foi possível notar grande interesse por cada assunto e dentro disso, com o reforço para a fixação de vocabulário, foi possível ver que realmente os alunos aprenderam algo, não foi simplesmente passado por alto, obtivemos resultado.</i>	<i>A aprendizagem é parcial, já que o contato com a língua estrangeira se reduz ao momento da aula.</i>	<i>A aprendizagem dos estudantes foi muito recíproca, o nosso tempo foi curto, mais eles conseguem aproveitar e se esforçam por aprender e realizar todas as atividades. Algumas aulas que retomei alguns conteúdos eles respondiam muito bem.</i>
1.7 Você acredita que foi válida a combinação metodológica incluindo jogos, canções, literatura, repertório cultural e atividades de sistematização nas sequências didáticas? Justifique a resposta.		
Professor(a) A	Professor(a) B	Professor(a) C
<i>Acredito que sim, pois por meio da ludicidade o aprendizado fica mais fácil, as crianças aprendem brincando.</i>	<i>Muito válida, por ser lúdica e diversa em metodologia e instrumentos pedagógicos.</i>	<i>Foi muito interessante abordar esse tipo de aprendizagem com as crianças, já que eles tem mais facilidade de aprender brincando ainda mais que nesse tipo de metodologia faz o despertar do interesse pela língua espanhola.</i>
1.8 Qual o alcance social e político do trabalho com LEC em escola pública?		
Professor(a) A	Professor(a) B	Professor(a) C
<i>Com o fato de ter o projeto e ter dado certo, faz com que seja possível que cada vez mais escolas façam parte disso, a visibilidade e aceitação das crianças mostra para as autoridades que se faz necessário o ensino de língua nas escolas municipais.</i>	<i>A ampliação da bagagem cultural dos alunos, por meio da aprendizagem e contato inicial com uma língua estrangeira.</i>	<i>O alcance social é muito importante dando oportunidade de igualdade de ensino em relação a outras escolas particulares. Do ponto de vista político e fazer cumprir a lei do ensino da língua espanhola com crianças.</i>

Quadro 4 — Instrumento de avaliação sobre a formação e a mantenedora – Docentes

(continuação)

1.9 Você sente que a formação te deu autonomia e capacitou o suficiente para o ensino de LEC e a produção de materiais para as aulas?		
Professor(a) A	Professor(a) B	Professor(a) C
<i>Acredito que sim, a princípio eu não sabia por onde começar e agora se me deparasse com uma situação semelhante a que me deparei no início, minha forma de trabalho penso que poderia ser outra, reconheço que ainda temos muito por aprender, porém a formação cumpriu um dos seus objetivos.</i>	<i>Sim.</i>	<i>As formações que eu participei supriu minhas necessidades na sala de aula, me mostrou novas metodologias práticas com diferentes materiais para trabalhar na sala de aula. Me deu a confiança de fazer o melhor trabalho com as crianças.</i>
1.10 Você continuaria trabalhando com LEC? Se tivesse que convencer alguém a fazê-lo, o que diria?		
Professor(a) A	Professor(a) B	Professor(a) C
<i>Com certeza, vivemos num país vizinho de vários países hispanohablantes, se faz necessário que se aprenda essa outra língua, sem contar que o espanhol é tão importante quanto o inglês e que apenas aprender uma língua se faz ser algo muito limitado.</i>	<i>Sim, continuaria porque é um trabalho que nos permite alcançar um público infantil e nos possibilita apresentar o espanhol de modo lúdico e agradável.</i>	<i>Continuaria trabalhando sim, para mim o ensino da língua estrangeira tem que começar desde o ensino com a criança para poder despertar o interesse e gosto pelo espanhol. Eu diria que seria o momento de colocar em prática o ensino da língua, adquirir experiência com as crianças e como futuros professores</i>
1.11 Em que medida a formação reflexiva do professor de LEC pode melhorar a qualidade do trabalho?		
Professor(a) A	Professor(a) B	Professor(a) C
<i>Durante as formações, sempre conversamos sobre nossas dificuldades encontradas no meio do percurso, e esses diálogos se fazem necessários porque a experiência que um tem, geralmente ajuda na dificuldade que outro possa ter. então essa troca de experiência enriquece a qualidade de trabalho.</i>	<i>A formação reflexiva repercute no planejamento, metodologia, execução e correção ou adaptações necessárias conforme as turmas e a comunidade escolar.</i>	<i>A formação reflexiva nos faz ser mais humanos, conhecer o status social de cada realidade dos nossos alunos.</i>
Considerações extras sobre a formação		
Professor(a) A	Professor(a) B	Professor(a) C
<i>Tenho muito a agradecer às formações porque por meio delas aprendi muita coisa, aprendi como trabalhar com alunos, entender suas particularidades e como inserir uma língua estrangeira para o ensino fundamental I.</i>	-	-

Quadro 4 — Instrumento de avaliação sobre a formação e a mantenedora – Docentes

(continuação)

2. Sobre a mantenedora – Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa		
2.1 Em relação à questão de logística de trabalho (locais, horários e turmas atendidas), qual sua consideração?		
Professor(a) A	Professor(a) B	Professor(a) C
<i>A princípio a quantidade de turma me pareceu um problema, nem todas as turmas são grandes, porém um número grande de turmas no total na semana, faz com que seja um tanto cansativo o trabalho, porque além de ser várias turmas, de 1º ano ao 5º ano, são 4 escolas por semana.</i>	<i>No momento adequado.</i>	<i>Em relação a locais estou satisfeita porque o LEC pode chegar a lugares onde em outro contato o espanhol não poderia ser trabalhado. De acordo a cada escola poderia ser organizado melhor em muitas é perdido a aula com lanche ou recreio o tempo da aula acaba ficando mais curto. Em relação a turmas, acredito que seja melhor com turmas do 3º a 4º ano já que eles estejam alfabetizados na língua de origem com os pequenos eles tem interesse, mas dificulta na hora da alfabetização.</i>
2.2 Quais desafios de vista estrutural foram encontrados no exercício da docência? (Entenda como estrutural os elementos do local de trabalho, recursos, organização de horário...)		
Professor(a) A	Professor(a) B	Professor(a) C
<i>O principal desafio são os horários, uma hora para quarto e quinto ano, meia hora para segundo e terceiros anos e vinte minutos para o primeiro ano, organizar esses horários dentro do cronograma das escolas foi um pouco difícil no início, as vezes ainda batem alguns horários, porém sempre procuramos nos organizar da melhor forma. Em questão a recursos quando preciso de impressão de material, as escolas sempre me fornecem o que preciso.</i>	-	<i>Um dos desafios foi na hora de utilizar os recursos tecnológicos nas escolas, por ser aula em um período curto não temos como utilizar os mesmos. Os horários também foi um deles, tem escola que os organizou bem e as outras que é um desperdício.</i>
2.3 O que poderia ser pensado pela SME para melhorar a dinâmica de trabalho dos professores de LEC?		
Professor(a) A	Professor(a) B	Professor(a) C
<i>Penso que diminuir as turmas e aumentar as horas em sala acaba sendo muito corrido o tempo em cada turma, então uma diminuição de turmas e escolas acredito que seria mais proveitoso.</i>	-	<i>Poderia arrumar os horários de trabalho nas escolas, as turmas a ser trabalhadas. Ter um pouco de liberdade na hora de apresentar novos conteúdos para realizar em sala de aula.</i>

Quadro 4 — Instrumento de avaliação sobre a formação e a mantenedora – Docentes

(conclusão)

Considerações extras sobre a SME:		
Professor(a) A	Professor(a) B	Professor(a) C
<i>A SME procurou fazer seu melhor em relação ao projeto, segundo eles, porém acredito que falta mais dedicação, sei que é um projeto inicial, mas deve ser visto com grandes olhos e não que está ali porque foi pressionado ou porque alguém pediu muito para que o projeto acontecesse. A proposta é grande e incrivelmente linda e então deve ser vista como uma perspectiva de que seja sim inserida na grade curricular das escolas.</i>	-	<i>Eu senti uma falta de responsabilidade com o LEC na área do espanhol, muita pouca importância voltada nessa língua. Aceitar, contribuir, ajudar, divulgar, não fazer diferença e desvalorização do espanhol com a sociedade num todo.</i>

Fonte: O autor

Quadro 5 — Instrumento de avaliação sobre a formação e a mantenedora – SME

(continua)

1. Sobre a formação de LEC ofertada pela UEPG
1.1 Como a SME avalia a parceria da UEPG na implantação do Espanhol como LEC?
Responsável pelo setor de LE na SME de Ponta Grossa
<i>A parceria foi de extrema importância para que a Rede Municipal pudesse oportunizar o conhecimento da LE Espanhol para nossos alunos.</i>
1.2 Os temas trazidos pela formação (ver quadro) atenderam a expectativa da SME em relação ao ensino de LEC de acordo com os princípios da SME?
Responsável pelo setor de LE na SME de Ponta Grossa
(X) Sim () Não () Parcialmente
<i>As temáticas possibilitaram o conhecimento da Língua Espanhola, favorecendo atividades lúdicas e oportunizaram a socialização e aquisição de vocabulário.</i>
1.3 Quais temas poderiam ser propostos para o próximo ano?
Responsável pelo setor de LE na SME de Ponta Grossa
<i>Temas próximos à realidade das crianças, como valores envolvendo ações relevantes na mudança de atitudes dentro das unidades escolares.</i>
1.4 Como a SME enxerga o desempenho pedagógico dos professores no exercício da docência? (Entenda como pedagógico as questões metodológicas, didáticas, planejamento, elaboração de materiais, relação professor-aluno...)
Responsável pelo setor de LE na SME de Ponta Grossa
<i>As ações propostas pelo professor foram muito bem explanadas, exploradas e coordenadas, afim de que o grupo por ele assistido tivesse todas as condições de criar, explorar e inovar dentro da sala de aula.</i>

Quadro 5 — Instrumento de avaliação sobre a formação e a mantenedora – SME

(continuação)

1.5 Como a SME avalia a aceitação da Comunidade Escolar (direção, professores, estudantes, pais...) em relação ao Espanhol? (Descrever cada grupo)
Responsável pelo setor de LE na SME de Ponta Grossa
<i>A aceitação dos pais foi bastante grande, afirmam a necessidade de seus filhos aprenderem uma língua estrangeira.</i>
1.6 Como a SME avalia a aprendizagem dos estudantes a respeito dos temas trabalhados?
Responsável pelo setor de LE na SME de Ponta Grossa
<i>Os estudantes estão em processo de aquisição do sistema de escrita, na língua materna, portanto nosso olhar é bastante específico. Não pretendemos alunos falantes em espanhol, mas queremos mostrar-lhes as curiosidades sobre a cultura de países que falam a Língua Espanhola. E isso ficou claro nos temas abordados pelo Prof. Jorge nas suas oficinas.</i>
1.7 A SME acredita que foi válida a combinação metodológica incluindo jogos, música, literatura, repertório cultural e atividades de sistematização nas sequências didáticas? Justifique a resposta.
Responsável pelo setor de LE na SME de Ponta Grossa
<i>Sim, pois as crianças tiveram acesso a jogos que possibilitaram o estudo do vocabulário, e a socialização, nas aulas de espanhol</i>
1.8 Como a SME vê o alcance social e político do trabalho com LEC em escola pública?
Responsável pelo setor de LE na SME de Ponta Grossa
<i>Dentro da perspectiva da SME, o LEC poderia fazer mais cursos de línguas estrangeiras destinados aos professores da Rede, pois incentivaria esses profissionais a adquirirem uma 2ª língua.</i>
1.9 A SME sente que a formação te deu autonomia e capacitou o suficiente para o ensino de LEC e a produção de materiais para as aulas?
Responsável pelo setor de LE na SME de Ponta Grossa
<i>Sim.</i>
1.10 Após observar a execução do projeto piloto, a SME pretende dar continuidade no ensino de Espanhol? Qual são as expectativas para o ano seguinte?
Responsável pelo setor de LE na SME de Ponta Grossa
<i>A coordenação de Língua Portuguesa pretende sim dar continuidade, embora isso dependa do posicionamento da Secretaria como órgão responsável pelas parcerias. Vamos caminhar com diálogos a fim de atingirmos esse propósito.</i>
1.11 A SME acredita que a formação reflexiva do professor de LEC pode melhorar a qualidade do trabalho?
Responsável pelo setor de LE na SME de Ponta Grossa
<i>Sempre. Diante de qualquer ação reflexiva, o professor tem a possibilidade de rever sua prática, apropriando-se de questões fundamentadas que darão respaldo à sua prática, possibilitando avanços significativos.</i>
Considerações extras sobre a formação
Responsável pelo setor de LE na SME de Ponta Grossa
-

Quadro 5 — Instrumento de avaliação sobre a formação e a mantenedora – SME

(conclusão)

2. Sobre a mantenedora – Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa
2.1 Em relação à questão de logística de trabalho (locais, horários e turmas atendidas), qual sua consideração da SME sobre a logística de trabalho?
Responsável pelo setor de LE na SME de Ponta Grossa
<i>Consideramos que o número de turmas atendidas pelo projeto é aquele sobre o qual a SME pode assumir todas as responsabilidades. O local e horários foram estabelecidos de acordo com a demanda de professores.</i>
2.2 Quais desafios de vista estrutural foram encontrados no exercício da docência? (Entenda como estrutural os elementos do local de trabalho, recursos, organização de horário...)
Responsável pelo setor de LE na SME de Ponta Grossa
<i>Os desafios ficaram em estabelecermos parcerias para a demanda de estagiários, capacitados a desenvolverem o projeto nas unidades escolares.</i>
2.3 O que poderia ser pensado pela SME para melhorar a dinâmica de trabalho dos professores de LEC?
Responsável pelo setor de LE na SME de Ponta Grossa
<i>Formação continuada em língua estrangeira. Parceria com instituições particulares de escolas de LE.</i>
Considerações extras sobre a SME:
Responsável pelo setor de LE na SME de Ponta Grossa
<i>Ficamos muito gratos pela parceria com o professor Jorge, pois nos orientou em todos os aspectos necessários para o desenvolvimento do projeto, despertando o interesse de outros professores, em participar das formações, encantados com os resultados obtidos pelos estagiários.</i>

Fonte: O autor

7.1 A COLETA DE DADOS

Ao final do ano letivo de 2022 foi aplicado um instrumento de coleta de dados aos docentes do projeto de LEC e à representante da SME que atendia o projeto. As questões foram agrupadas em duas frentes que são a formação de professores de LEC ofertada pela UEPG e a mantenedora considerando a SME de Ponta Grossa.

As perguntas que abordavam a formação de professores de LEC trazida pela UEPG trataram da reflexão sobre os temas da formação, os desafios do ponto de vista pedagógico, a relação com a comunidade escolar, a aprendizagem dos estudantes, a combinação metodológica, o alcance social e político da LEC em escola pública, a formação para produção de materiais, o interesse pela continuidade do trabalho, e a formação reflexiva do professor. Nas questões propostas com foco na mantenedora os assuntos refletidos estavam relacionados com a logística de trabalho, questão estrutural no ambiente docente, as proposições para melhorar do atendimento da SME, a avaliação da formação ofertada pela UEPG e a indicação da continuidade ou não do projeto, dentre outras. Os temas respondidos pelos docentes e pelo

representante da SME continham questões abertas e discursivas, ofertando espaço para considerações extras.

Estes assuntos foram escolhidos para compor a reflexão sobre a formação e a relação com a mantenedora com vistas a verificar as potencialidades e as fragilidades em diferentes dimensões, uma vez que, como projeto piloto, é preciso sempre corrigir itens do percurso tendo como finalidade o aprimoramento do trabalho pedagógico e o fortalecimento das relações e parcerias entre as instituições. Por este motivo a verificação da relevância dos temas trazidos pela formação, a sondagem a respeito dos desafios pedagógicos encontrados no exercício da docência, a consciência da dimensão política e social da educação através do ensino de LEC e outros temas foram elencados para esta sondagem.

7.2 ANÁLISE DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO POR PARTE DAS DOCENTES

Participaram como docentes três professoras do projeto. No que diz respeito à ocorrência de formação universitária sobre a LEC, apenas um terço delas havia tido algum tipo de formação referente ao ensino de línguas adicionais para a faixa etária das crianças. Isso reforça a importância desta formação específica que tenta suprir esta lacuna.

Em relação aos temas abordados na formação (ver quadro 3), foi perguntado se eles foram suficientes para suprir as necessidades no exercício do trabalho docente. Todas as docentes concordaram que sim. A professora (A) disse que os conteúdos dialogaram com a sala de aula e a inserção da língua espanhola com aproveitamento dos estudantes. A professora (B) considerou que foi um apoio importante para o planejamento das aulas, e a professora (C) relatou que começou a participar do projeto depois de ele já haver sido iniciado, porém conseguiu abordá-los e considerando o quadro de temas pode ter uma noção do que foi trabalhado e de quanto isso pode ajudar no trabalho docente.

Analisando estas respostas é possível constatar que as temáticas da formação foram propícias e estiveram alinhadas às necessidades para o exercício da docência.

Também compunha as perguntas se haviam sentido falta de algum tema e quais poderiam ser propostos para a continuidade do trabalho formativo. A professora (B) disse que não sentiu falta de nenhuma temática, a (C) mencionou a importância de tratar de maneira ampla assuntos relacionados com a religião e a cultura dos países hispanófonos, e foi trazido pela professora (A) a necessidade de tratar de conteúdos como partes do corpo e vocabulários afins, mas que estes conteúdos ela já havia conseguido desenvolver durante o ano de alguma maneira.

Neste último caso, chama a atenção o interesse a respeito de conteúdos específicos voltados ao léxico, mostrando que é preciso reforçar a ideia que a formação de professores de LEC esteve voltado para os elementos da metodologia do ensino de LEC, fundamentos didáticos, concepção linguística e de cultura e produção de material direcionados para as crianças e não necessariamente à abordagem de um rol de conteúdos lexicais. Seria impossível por parte da formação tocar todos os campos lexicais da língua alvo em tão pouco tempo. A formação com amostragem de alguns temas serviu ao propósito de desenvolver a consciência sobre a proposta pedagógica e metodológica da LEC na abordagem de ensino por meio da elaboração e construção de jogos, utilização da literatura e outros.

Na questão que abordou os desafios pedagógicos considerando as perspectivas metodológicas, didáticas, planejamento, elaboração de materiais e a relação professor-aluno, a maior parte das professoras sinalizaram como ponto de atenção a insegurança inicial com a metodologia de ensino de LEC e o vínculos com os estudantes quando começaram a atuar no projeto, porém, no desenrolar dos trabalhos e com as formações conseguiram ter clareza, segurança e estabelecer uma boa relação com os estudantes. A professora (C) disse que o maior desafio foi adaptar o planejamento aos estudantes que estavam em diferentes etapas.

Neste quesito, a formação de professores para a atuação com LEC mostra ter um papel muito relevante pois, segundo relato das docentes, foi o que deu respaldo e segurança na execução do trabalho. Por este motivo, é indispensável o aporte pedagógico e formativo para estes grupos de professores, ao mesmo tempo que a formação continuada é vital para o aprimoramento pessoal e a melhoria na qualidade do exercício docente.

Foi relevante saber a respeito da aceitação da comunidade escolar em relação ao ensino de espanhol. Neste aspecto, todas as professoras fizeram relatos positivos ressaltando a receptividade das unidades escolares para com o seu trabalho e a proposta de ensino de espanhol e também ressaltaram o interesse e a empolgação das crianças em aprender uma nova língua. Isso ratifica o ideário de todos os que insistem na inserção da LEC e a ampliação deste direito a todos os sistemas de ensino, pois é uma área do conhecimento que, além de ser interessante aos estudantes, pode agregar não apenas conhecimento linguístico, mas a formação humana em diferentes aspectos.

Em linhas gerais, também foi perguntado como as docentes avaliam a aprendizagem dos estudantes. A professora (A) disse que, a partir do interesse dos estudantes e o trabalho de reforço para fixação, foi possível perceber que os estudantes aprenderam satisfatoriamente os conteúdos trabalhados. A professora (B) considera que a aprendizagem foi parcial, uma vez que o contato com a língua se reduz ao momento da aula e a professora (C) relatou que pode

verificar que aprenderam por meio da realização de atividades e da retomada dos conteúdos quando os estudantes respondiam muito bem.

É válido retomar na sequência do trabalho formativo os critérios e os instrumentos utilizados para a avaliação da aprendizagem dos estudantes, bem como a expectativa do professor em relação à aprendizagem. Mesmo com o entendimento de que as aulas de LEC não trazem em si o propósito de que os estudantes consigam absorver todo o conteúdo trabalhado, mas que possam criar um vínculo positivo e de identificação com a língua e com o repertório cultural que esta carrega, que possam gradativamente ir praticando e avançando no processo de aprendizagem e aquisição da mesma de modo lúdico. Este entendimento parece não ter ficado tão evidente para todas as professoras envolvidas no projeto.

Sobre a combinação de encaminhamentos metodológicos para o ensino de LEC, as professoras foram consultadas a respeito do que lhes pareceu esta proposta e todas ressaltaram que foi válida esta combinação metodológica, destacando a abordagem lúdica para o ensino, o que está bastante alinhado com a intenção deste projeto.

A dimensão social e política do trabalho com os estudantes de escola pública precisa estar presente como referências constantes no trabalho dos docentes, por este motivo foi trazido como um dos itens deste instrumento de coleta de dados. A professora (A) ressalta que o fato de o projeto ter dado certo, pode dar visibilidade e possibilitar a ampliação para outras escolas da SME, mostrando às autoridades que isso se faz necessário. A professora (B) traz a ampliação da bagagem cultural dos estudantes e o contato inicial com o ensino de língua estrangeira. No caso da Professora (C), ocorre o relato do alcance social na oportunidade de igualdade de ensino em relação às escolas particulares, e no quesito político fazendo cumprir a lei (municipal) do ensino do espanhol para crianças.

Assim, as reflexões se mostraram bastante alinhadas ao entendimento de que o ensino de línguas traz a responsabilidade de tocar a realidade concreta dos estudantes corroborando com mudanças e fazendo estes refletirem sobre ela, bem como sobre a luta realizada em favor da implantação do projeto de modo que não seja privilégio de alguns, mas que possa ser amplamente ofertado e de fácil acesso a todos.

A respeito da autonomia conferida ao professor com a formação em relação à capacitação para o ensino de LEC e a produção de materiais para as aulas, as professoras concordaram que com a formação puderam desenvolver competências em relação à produção de materiais para as aulas. Houve relatos de que a autoconfiança melhorou, que antes não sabiam nem por onde começar e que se sentem no processo, tendo necessidade de buscar mais

repertórios com a formação continuada, porém já conseguem desenvolver melhor as tarefas neste aspecto.

De fato, aparentemente a formação supriu essa necessidade inicial de elucidar como conceber, planejar, construir materiais e aplicá-los. Porém a formação precisa ser levada adiante com mais encontros e a oferta de mais repertórios e oficinas para a consolidação desta competência nos docentes de LEC.

O questionário também trouxe a pergunta a respeito do interesse das professoras em continuar exercendo o trabalho com LEC e foram unânimes ao afirmar que possuem o desejo de dar continuidade. Isso revela que apesar das dificuldades a LEC mostra ser um exercício aboral interessante e satisfatório. Se os cursos de licenciatura oportunizassem uma formação básica sobre LEC com alguma carga horária de estágio na área seria possível atrair mais profissionais para atuar com esta etapa da formação escolar. As professoras completaram a questão que solicitava a descrição da maneira com que elas convenceriam um colega a trabalhar com LEC. As respostas foram diversas incluindo a argumentação a respeito da relevância do ensino de espanhol por conta da posição em que o Brasil se encontra na América Latina, a abordagem lúdica e divertida ao atuar com o público infantil e a necessidade de atuar em diferentes etapas, tendo experiência com crianças para serem futuros professores. As respostas expressam interesse, segurança e propriedade no assunto.

Foi perguntado também sobre a formação reflexiva de professores e em que medida ela pode melhorar a qualidade do trabalho. A professora (A) disse que, durante a formação, ela pode trazer as dificuldades encontradas no meio do percurso e que estes diálogos são necessários, pois as dúvidas que um professor tem pode ajudar os outros, além da troca de experiência que enriquece a qualidade do trabalho. A professora (B) sinalizou que a formação reflexiva repercute no planejamento, metodologia, execução e correção ou adaptações necessárias conforme as turmas e a comunidade escolar. Sobre isso a Professora (C) afirmou que a formação reflexiva nos faz mais humanos e possibilita conhecer o *status* social de cada realidade dos alunos.

Estas respostas podem traduzir a intenção da formação reflexiva como aquela que permite ao profissional participar do processo de construção e reconstrução de suas metodologias, didáticas e concepções, com o olhar atento e crítico sobre sua evolução, não ignorando os elementos e as variáveis que afetam diretamente sobre o exercício do seu trabalho e sua identidade docente.

A segunda parte da pesquisa está direcionada a questões que tocam a mantenedora na figura da SME de Ponta Grossa. Sobre as questões de logística como locais, horários e turmas

de trabalho as considerações foram diversas. A professora (A) disse que a princípio a quantidade de turmas pareceu ser um problema. Nem todas as turmas eram numerosas com grande quantidade de estudantes, porém o número de turmas a serem atendidas durante a semana, a amplitude de etapas considerando do 1º ao 5º ano e o atendimento de quatro escolas durante a semana era cansativo. A professora (C) sinalizou que a dinâmica de organização da rotina das escolas fazia com que algumas turmas tivessem redução no tempo útil das aulas com interrupções como a hora do lanche. Também comentou que trabalhar com as turmas do segundo ciclo do fundamental I seria melhor, pois elas já estariam alfabetizadas na língua materna. A professora (B) disse que tudo estava adequado.

Em relação a estas questões de logística de trabalho, no exercício da formação de professores, este tema foi abordado em diferentes momentos durante os encontros formativos presenciais e remotos síncronos. Sempre na tentativa de compreender aquilo que poderia ser melhorado para o ano seguinte e fortalecer os quesitos que estavam ocorrendo de maneira satisfatória. Por ser um projeto piloto, a SME justificou que não conseguiu organizar as escolas de modo a que apenas o segundo ciclo fosse contemplado com o projeto. Portanto, a formação ofertada abordou estratégias de trabalho com o espanhol de modo a atender as diferentes etapas do EF considerando do 1º ao 5º anos. Obviamente que há uma amplitude grande em relação às fases de desenvolvimento das crianças incluídas no projeto e que esse fator requer do profissional o discernimento para aplicar com os menores as atividades que privilegiem mais a oralidade com o uso de canções e jogos com imagens do que em relação aos maiores onde é possível aplicar atividades de sistematização com registros e exploração das competências de produção e compreensão na leitura e na escrita com maior frequência. De fato, cada unidade escolar vivencia uma dinâmica expressa na rotina e na cultura organizacional que é muito próprio de cada lugar, portanto, cabe ao professor ajustar-se aos tempos e espaços de aprendizagem das unidades educativas de modo a minimizar as defasagens de tempo útil de aula entre os diferentes grupos e etapas. No que diz respeito ao grande número de turma e escolas atendidas pelo mesmo professor é sabido que isso acarreta mais mobilidade e requer maior organização da parte dele. O profissional precisa conviver e relacionar-se com diferentes equipes de trabalho. A concentração das aulas em um número menor de escolas pode favorecer o professor no sentido de ter menos intercorrências derivadas das diferenças existentes entre os locais de trabalho, porém essa multiplicidade não representa, a priori, um impedimento para o trabalho. A mantenedora, tomando ciência deste cenário, pode sensibilizar-se e pensar em ajustes de modo a minimizar as dificuldades dos profissionais.

Sobre os desafios estruturais no exercício da docência considerando local de trabalho, recursos, organização de horários, a professora (A) relata que ocorre a disparidade de tempo de aula em relação às diferentes etapas e, às vezes, os horários coincidem, mas que tenta se organizar da melhor maneira. No que diz respeito aos recursos, ela diz que as escolas fornecem as impressões de atividades que são solicitadas. A professora (C) afirma que um dos desafios se coloca na hora de utilizar os recursos tecnológicos (midiáticos audiovisuais) nas escolas, isso pelo fato das aulas serem de curta duração. Tem escolas que conseguem organizar o horário de modo equilibrado, porém outras não. A professora (B) não respondeu esta questão.

Muitas vezes, os contextos das escolas não permitem a utilização de vários recursos tecnológicos durante as aulas, fazendo com que o docente se ajuste e tente realizar suas atividades e executar seu planejamento de modo a prescindir de tal aparato.

No que diz respeito às sugestões para a SME, as professoras apontaram questões que já haviam sinalizado nas respostas anteriores. A professora (A) sugeriu a diminuição de turmas e o aumento da carga horária. A professora (C) também sugeriu uma reorganização de horários e turmas a serem trabalhadas nas escolas e a liberdade para se trabalhar determinados conteúdos em sala de aula. A professora (B) não respondeu esta questão.

As sugestões são bastante justas em relação à necessidade de reorganizar os itens solicitados. No que diz respeito à liberdade para se trabalhar alguns conteúdos a professora (B) relaciona com a tentativa de se trabalhar “*el día de los muertos*” da cultura mexicana nas escolas. A coordenação pedagógica das escolas, onde a professora queria trabalhar tal conteúdo, desconhecendo o sentido da proposta, acabou sugerindo que não fosse abordada esta temática. Apesar desta informação não estar explícita no questionário, ela foi amplamente debatida em alguns dos encontros formativos.

A última questão apresentava a possibilidade de fazer considerações extras a respeito da SME. A professora (A) disse que a SME tentou fazer o melhor em relação ao projeto e acrescentou que é preciso intensificar a atenção e a dedicação para que o projeto permaneça. Que a mantenedora deve ver o quanto a LEC é importante sem a necessidade de que outras instituições promovam ou intensifiquem as campanhas em favor da inclusão dela na grade curricular das escolas. A professora (C) disse que sentiu falta de responsabilidade em relação ao espanhol, sendo este menos valorizado em relação à outra língua estrangeira ofertada na Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa. A professora (B) não quis responder esta questão.

As professoras fizeram boas reflexões, com muita liberdade em suas respostas por parte da maioria delas. As abstenções de respostas em relação à SME por parte de uma das

participantes podem estar relacionadas com o tipo de vínculo de trabalho em relação a mantenedora que se difere da condição das outras. Esta informação parece relevante, ainda que não tenha sido incluída no instrumento de pesquisa.

7.3 ANÁLISE DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELA PROFISSIONAL DA SME

No que diz respeito ao questionário direcionado à SME, sendo respondido pela profissional da educação responsável pelos projetos de LEC na SME também foram divididas em dois grupos tendo a perspectiva da formação e a da mantenedora.

No que diz respeito à avaliação da SME em relação à parceria com a UEPG na implantação do espanhol como LEC, a profissional da SME disse que foi de extrema importância para a Rede Municipal e para os estudantes. A questão que correspondia à avaliação dos temas trazidos pela formação (ver quadro 4) e o atendimento às expectativas da SME e seus princípios, a profissional da SME disse que atenderam às expectativas e que as temáticas possibilitaram o conhecimento da língua espanhola com atividades lúdicas, socialização e aquisição de vocabulário. Com relação à proposição de temas para o próximo ano, foi sinalizado por ela que seria bom alguns temas que se aproximassem da realidade dos estudantes e trouxessem valores e ações de mudança de atitudes nas unidades escolares.

O retorno positivo e o reconhecimento da SME em relação à parceria com a UEPG no processo de implantação do espanhol, sendo caracterizada por esta como de extrema importância para a rede municipal e para os estudantes, vem confirmar e validar o resultado dos insistentes esforços por parte da universidade nas tratativas realizadas durante a última década com esta mantenedora para que este projeto se concretizasse, como é relatado neste trabalho de pesquisa. A validação dos temas abordados na formação de professores também ratifica o reconhecimento da responsabilidade com o conhecimento científico na área da linguística aplicada, no âmbito pedagógico e o compromisso com a formação de docentes por parte dos agentes da UEPG.

Sobre a sugestão da SME de aproximação dos conteúdos das aulas à realidade dos estudantes, trazendo valores e conteúdos atitudinais, parece ser uma proposta válida. Nesta perspectiva, foi incluído a educação antirracista nos temas formativos e as questões voltadas ao conhecimento e respeito à diversidade cultural. Uma proposta a ser examinada e amadurecida é a intersecção entre os conteúdos da disciplina de Formação Humana que está na grade curricular das escolas, associando esta às aulas de LEC para garantir que o espanhol possa ser ensinado nas escolas que não possuem o tempo ampliado. Isso porque o ensino de LE poderia

entrar na grade horária ocupando a mesma aula de Formação Humana com seus conteúdos, deste modo, sendo direcionado e explorando questões linguística ao mesmo tempo que aborda temas de cunho valorativo ou atitudinal. Porém este formato requer estudo, planejamento e direcionamentos específicos para além do trabalho que foi realizado nas ações formativas até o momento.

No que diz respeito ao desempenho pedagógico dos professores no exercício da docência, a profissional da SME respondeu que as ações propostas pelo professor (formador) foram muito bem explanadas, exploradas e coordenadas, com o propósito de que o grupo assistido tivesse condições de criar, explorar e inovar em sala de aula. A profissional também avaliou positivamente a aceitação da comunidade escolar em relação ao ensino de espanhol dizendo que a aceitação dos pais foi grande reafirmando a necessidade de os filhos aprenderem uma LA. No que se refere a aprendizagem dos estudantes a respeito dos temas trabalhados na LEC ela afirmou que os estudantes estão em processo de aquisição do sistema de escrita na língua materna, portanto o olhar é bem específico. A formação dos professores deixou claro que não se pretende que os estudantes saiam das aulas falando espanhol, mas sim que se mostre a eles as curiosidades sobre a cultura dos países que falam espanhol.

Sobre o desempenho pedagógico dos professores, a profissional da SME considerou positivamente a atuação dos mesmos dizendo que a formação deu as condições necessárias para o trabalho. A aceitação das famílias em relação à inclusão do ensino de espanhol também foi sentida pela SME como algo que os agradou e gerou interesse. Portanto, este feedback valida mais uma vez o projeto e reforça a necessidade de sua continuidade.

No que diz respeito à aprendizagem dos estudantes na LA, a resposta não expressou clareza referente à consideração sobre o processo de aquisição do sistema da escrita na LM, demonstrando que ainda existem mitos que produzem temor e insegurança em relação à aprendizagem de LA simultaneamente ao processo de alfabetização e letramento na LM. É importante frisar que são processos próximos no âmbito geral do conhecimento linguístico, porém são diferentes no campo da prática social e exercício de uso. Como se processam de modo a ampliar competências linguísticas e lexicais, podem de alguma forma manifestar complementariedade trazendo benefícios àquele que aprende, conforme afirma Vygotsky (1987). Não há riscos de graves interferências, uma vez que a criança é capaz de discernir o momento em que está lidando com a LM e o momento em que se trata da LA. Além disso, quando a criança ainda não tem o domínio do registro utilizando-se do sistema alfabético na LM, as atividades de LA são realizadas com foco na oralidade, valendo-se de canções,

brincadeiras e jogos, tendo como aporte recursos visuais/audiovisuais e mnemônicos que não demandam necessariamente a utilização da leitura e da escrita.

Quanto à combinação metodológica, a SME avalia que foi válida a articulação estratégica entre jogos, música, literatura, repertório cultural e atividades de sistematização. Sobre o alcance social e político com LEC na escola pública a profissional da SME diz que dentro desta perspectiva os envolvidos com a LEC deveriam promover mais cursos de LA destinados aos professores e professoras da rede para dar incentivo a eles para adquirir uma LA. A SME acreditando que foram válidas as combinações e abordagens metodológicas abre espaço para a continuidade do trabalho seguindo este formato, para o fortalecimento e a continuidade desta prática.

Sobre o alcance social e político da LEC em escolas públicas, a SME não respondeu a partir de uma leitura mais crítica voltada para o exercício da equidade e equilíbrio de oportunidades levando o estudante ao processo emancipatório. Na resposta apenas solicitou mais cursos de LA destinados aos professores da rede municipal para a aquisição da segunda língua. Uma reivindicação que pode vir a concretizar-se por meio de uma nova parceria.

Uma pergunta importante feita foi se a SME, observando a execução do projeto piloto, pretende dar continuidade ao ensino de espanhol e quais seriam as expectativas para o ano seguinte. A profissional da SME respondeu que a coordenação de Língua Portuguesa pretende dar continuidade sim ao ensino de espanhol, embora isso dependa do posicionamento da Secretaria como órgão responsável pelas parcerias. Completa dizendo que pretende caminhar com diálogos afim de atingir este propósito.

É importante constatar que a coordenação da SME responsável por acompanhar o projeto piloto pretende dar continuidade e que dialogará para atingir este propósito. Espera-se que a diretoria da secretaria comungue desta ideia, uma vez que o projeto tem mostrado que pode oferecer bons resultados.

Sobre a formação reflexiva do professor de LEC e a sua relação com a melhoria do trabalho docente, a resposta foi que sempre gerou aperfeiçoamento e melhoria na qualidade do trabalho, pois na ação reflexiva o professor tem a possibilidade de rever sua prática, apropriando-se de questões fundamentadas que darão respaldo a sua prática, possibilitando avanços significativos. Isso mostra uma boa compreensão e alinhamento com os princípios formativos da universidade.

No que se refere à análise sobre a própria SME, a profissional fez considerações sobre as questões de logística de trabalho afirmando que o número de turmas apontadas pelo projeto é aquele sobre o qual a SME pode assumir todas as responsabilidades e que os locais e os

horários foram estabelecidos de acordo com a demanda de professores. Assim, não houve um detalhamento nem a sinalização em relação aos elementos da logística de trabalho relacionados com as queixas trazidas pelas docentes em seus relatos, ainda que isso tenha sido abordado informalmente em diferentes momentos durante o ano com a secretaria por meio da profissional que acompanha o projeto.

Em relação aos desafios de caráter estrutural para o exercício da docência, a profissional da SME concluiu que os desafios ficaram em estabelecer parcerias para a demanda de estagiários capacitados a desenvolver o projeto nas unidades. A formação continuada em LA e as parcerias com instituições particulares na área de línguas foi a resposta para a melhoria da dinâmica de trabalho dos professores de LEC.

Para a responsável, o maior desafio está relacionado com os recursos humanos no preenchimento das vagas para a função. Sobre os aspectos que remetem à melhoria, a SME ainda vislumbra parcerias com instituições, citando o setor privado.

Nas considerações extras, pergunta aberta do instrumento de coleta de dados, a profissional da SME expressou gratidão pela parceria, pelas orientações em todos os aspectos necessários para o desenvolvimento do projeto despertando o interesse de outros professores, em particular das formações, encantados pelos resultados obtidos pelos estagiários.

7.4 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE AS RESPOSTAS

De um modo geral, é possível ponderar, por meio destes relatos e considerações, que por parte dos professores a formação ocupou um lugar de muita importância no apoio e oferta de subsídios teóricos, metodológicos e na construção de materiais didáticos para a prática docente. A intenção era apresentar formas de conduzir o trabalho despertando a atitude de professor pesquisador e construtor de seus próprios recursos.

Em relação às questões que tocavam a mantenedora, as profissionais docentes conseguiram expressar algumas dificuldades de caráter estrutural e organizacional e também ressaltaram elementos positivos da parte desta. Espera-se que estes apontamentos sejam considerados nas futuras organizações do trabalho.

A SME, de modo geral, avaliou positivamente a formação de professores ofertada pela UEPG e isso representa o reconhecimento merecido e a possibilidade do fortalecimento desta parceria. Valorizou a atuação dos professores e o alcance do projeto piloto aplicado no ano letivo de 2022. A intenção de dar continuidade também pode ser vista como um ganho para toda a comunidade, aproximando os setores públicos da SME e da universidade, unindo forças

para um propósito maior que é o de ofertar cultura e conhecimento linguístico de modo gratuito à esta fatia da sociedade que, se não fosse por este meio, poderiam nunca ter acesso a isso.

Porém, a equipe do DEEL da UEPG responsáveis pela formação de professores e professoras aguarda o retorno da SME para compreender as razões da descontinuidade do projeto no ano letivo de 2023, uma vez que desde o primeiro momento o projeto apresentou bons resultados.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta etapa na jornada de pesquisador no campo da linguística aplicada, tendo como foco temático o ensino de LEC, a língua espanhola e as políticas linguísticas no Brasil, currículo de universidades e a formação de docentes de ELA, foi possível chegar a algumas considerações sobre as proposições iniciais que impulsionaram esta pesquisa relacionada com os temas mencionados.

No que diz respeito à leitura feita sobre a trajetória do ensino de espanhol no Brasil, observando cronologicamente do período colonial até os dias atuais, a percepção obtida com este estudo foi a de que a língua espanhola esteve direcionada a um lugar de coadjuvante e, em alguns momentos, sendo boicotada em situação de apagamento no sistema de ensino formal no Estado Brasileiro. Apesar de os fatores enumerados na investigação apontarem para as fortes evidências da importância desta língua, considerada como língua irmã do português, sob o prisma das semelhanças, da interlíngua, da riqueza cultural e no que diz respeito a aspectos econômicos e de relações internacionais como é o caso do MERCOSUL e as importantes relações de cooperação bilateral no comércio, cultural e na ciência entre Brasil e Espanha, estes fatores não foram suficientes para que o ELA ocupasse um espaço de reconhecimento no cenário das línguas, ainda que o Brasil, literalmente, estivesse arrodado de motivos favoráveis para isso.

A predileção e a normatização de uma única LA, estabelecida como língua franca, nos sistemas de ensino formal tem representado um retrocesso em relação à última LDB que se propõe albergar os princípios democráticos de escolha e de convivência intercultural e multilíngue defendidos pelas nações mais avançadas, do ponto de vista das políticas linguísticas.

Posicionar-se de modo militante contra estas imposições e em defesa da pluralidade linguística e do equilíbrio na convivência e interação no ecossistema das línguas é um caminho viável, como mostram os relatos de lutas e movimentos de resistência e reivindicação de direitos e espaços curriculares, ocorridos em diferentes esferas e evidenciados no corpo desta pesquisa. Ainda que se tenha que amargar derrotas e se reorganizar uma e outra vez para o combate, fortalecendo-se com o apoio de diferentes grupos linguísticos.

Logo, o desafio que esta pesquisa revela a todas as pessoas da área das línguas, em especial da espanhola, é que devemos estudar e conhecer os porquês que se escondem por trás das decisões no campo das políticas linguísticas e seus reflexos no direito de ensinar, aprender e praticar as línguas adicionais de escolha de cada indivíduo.

Se conhecermos as razões que desenharam a trajetória histórica do ensino de LA no sistema educacional brasileiro, teremos mais ferramentas para encorpar nossas argumentações e defesas na luta pelo espaço curricular e os benefícios que ele propicia.

As garantias legais que coadunam com o livre acesso à pluralidade linguística e ao interculturalismo e a fiscalização para que estas leis se cumpram, sejam praticadas e materializadas em benefício da população, são os passos fundamentais para conquistas mais democráticas no terreno das políticas linguísticas.

Assim, problematizar a composição curricular e questionar o que se deve ensinar e aprender através dos sistemas de ensino formal, e compreender os recortes feitos nesta imensidão que é o currículo na dimensão linguística e cultural, faz parte da missão de educador e cidadão engajado e atento às ações políticas.

Também cabe perguntar a si mesmo qual é o conhecimento mais ou menos digno de compor o currículo. Vale indagar-se sobre qual paradigma, perspectiva e compreensão de ser humano estão fundadas as escolhas que dão forma e conteúdo às ementas e propostas curriculares. Esta é uma tarefa que não pode ser delegada às gerações futuras, uma vez que incide diretamente sobre a população trazendo desdobramentos que podem ser irreparáveis.

Sobre o enfoque no ensino de LEC na formação de professores nos cursos de Letras Português/Espanhol ou Letras Espanhol e respectivas Literaturas das universidades estaduais do Paraná, percebe-se que ainda há um longo caminho por trilhar. Porém há esperança de que lentamente os colegiados responsáveis pelos programas das universidades possam ir tomando consciência da importância deste enfoque no preparo dos docentes, mesclando conhecimentos pedagógicos e linguísticos e sobretudo a compreensão das especificidades da faixa etária das crianças, para que estas comecem a aprender adequadamente, de modo lúdico e atrativo, uma LA desde os primeiros anos de escolarização.

Percebe-se que nem sempre a universidade consegue conversar com as demandas sinalizadas pela sociedade, ainda mais quando há a falta de amparo legal, como é o caso da oferta de LEC no ensino regular, mais precisamente na Educação Infantil e Anos Iniciais do EF. No que diz respeito às licenciaturas, é possível observar que ainda há muito que avançar em programas de integração entre universidade-escola-comunidade para que as demandas de cada segmento sejam entendidas e atendidas de modo mais coerente.

Sobre a formação docente para o ensino de LEC, falta interesse acadêmico de alguns colegiados e vontade política por parte de muitos gestores e administradores públicos para que se abra campos de atuação e se tenha profissionais formados e qualificados para atuar neles. No que diz respeito ao âmbito da legislação educacional, ainda será preciso muitos esforços para

garantir em termos da lei este espaço curricular na etapa dos Anos Iniciais do EF. A jornada certamente será longa, mas cada pequeno resultado pode valer a pena, pois o conhecimento na área das línguas muda a vida dos estudantes.

Outro quesito importante da pesquisa foi a experiência prática com a LEC na SME de Ponta Grossa. De acordo com o parecer avaliativo e o acompanhamento das ações realizadas durante o ano letivo de 2022 sobre a concretização do projeto piloto da oferta do Espanhol como LEC na rede municipal de educação com formação de professores coordenada pela UEPG, tendo este trabalho como pesquisa-ação, materialização e experimentação de um plano formativo de professores de LEC, foi possível considerar que tanto a formação quanto a atuação dos docentes conseguiram dar respostas positivas às comunidades escolares, principais beneficiários deste projeto, com o alcance de 1.071 estudantes que se vincularam à aprendizagem do espanhol a partir de uma combinação didática e metodológica que incluía a ludicidade com jogos e canções, literatura e atividades de sistematização. Este número representa 5,5% dos estudantes das séries iniciais matriculados no ano letivo de 2022 na SME de Ponta Grossa. Foram contempladas famílias de escola pública com poucas possibilidades financeiras para o acesso a aulas extracurriculares particulares. Por meio do projeto, este público pode experimentar gratuitamente e com qualidade o contato com a língua espanhola e a cultura das comunidades hispanófonas.

No âmbito formativo, com os encontros remotos e presenciais programados, a preparação dos docentes ofertou subsídios teóricos diversos para o entendimento do processo de aprendizagem, concepção de linguagem, contextos de vivências culturais, etapas do desenvolvimento e muitos outros temas. A abordagem didática e metodológica deu segurança aos professores e professoras capacitando tanto para o planejamento das aulas, quanto para a produção de materiais de caráter lúdico com finalidade pedagógica, entre muitos outros elementos agregados no que diz respeito à construção da identidade do profissional e sua relação com seus pares e com os estudantes. Obviamente que este programa de formação poderia ser estendido por mais tempo e agregar outros assuntos para repertoriar as professoras e professores, uma vez que na área da educação a formação permanente é um dos pilares para a atualização e o aprimoramento profissional.

As avaliações realizadas com as professoras do projeto e com a responsável pelo setor da SME para analisar as ações da UEPG (gestora da formação) e da SME (mantenedora e gestora do campo de atuação) na execução do projeto piloto evidenciou a eficácia da proposta formativa com relatos que validaram o programa, bem como todo o universo de trocas mediados pelos discursos das pessoas envolvidas. Alguns ajustes foram sinalizados em relação à

formação e à logística de trabalho das professoras, bem como sobre novas parcerias. Estes elementos podem perfeitamente ser refletidos e ajustados, desde que haja boa vontade por parte dos responsáveis.

Como pesquisador e indivíduo atuante nas formações de professores me surpreende que depois de toda a trajetória percorrida para a materialização deste projeto com a língua espanhola na SME, a mantenedora, inesperadamente, na transição de ano letivo, não tenha comunicado ao DEEL da UEPG e às pessoas envolvidas neste trabalho, a decisão de descontinuar o projeto de espanhol para o ano letivo de 2023. Mesmo a SME tendo realizado uma avaliação positiva e otimista sobre o desempenho da proposta em 2022 e sinalizado em seus registros o interesse pela permanência do mesmo, o que se vê é a indiferença em relação ao ELA e em relação aos atores deste processo.

É difícil descrever o que se sente, quando se percebe de modo tão próximo a expressão das políticas linguísticas vigentes e o poder destas no sistema educacional. O que seguidamente se nota é reflexo do monopólio do espaço curricular por parte do ILA em detrimento à outras línguas que, além de não terem sua oferta obrigatória, sofrem com a indiferença e a desvalorização nas gestões, em diferentes esferas de poder no setor público.

No que diz respeito a esta pesquisa originadora de frutos imediatos e concretos para a comunidade pontagrossense, é possível considerar que cumpriu com seu propósito, podendo disponibilizar livremente seu repertório teórico para ser apropriado e aprimorado por profissionais da LEC ou instituições que comunguem dos mesmos princípios.

O que aparentemente emperra o ideal de democratização do acesso a este bem cultural que é a LEC é a vontade política dos gestores e secretários de educação dos municípios, que muitas vezes não compreendem o valor deste trabalho e os frutos vislumbráveis a longo prazo na comunidade escolar atendida, e principalmente a ausência de leis em nível nacional que respaldem o ensino de LEC. O trabalho constante de levar a pauta de reivindicação destas leis às autoridades responsáveis e torná-la conhecida e valorizada pela sociedade civil pode ser a porta de entrada para a concretização desta possibilidade. Porém, antes de tudo, as conquistas precisam ser no âmbito da legislação.

Logo, pretendeu-se também com o resultado desta pesquisa um campo de possibilidades que permitiram o fortalecimento da reflexão sobre o movimento a favor da universalização do acesso à LA desde a infância, por meio de encaminhamentos e produções que deram ouvido às vozes que emergem no intercâmbio dialógico do processo de ensino-aprendizagem, fomentando o exercício da cidadania, da ampliação de mundo e vivências, considerando a pluralidade, a identidade e o ensino como combinações interdependentes,

próprias, específicas e genuínas de cada contexto, em especial o contexto do ensino público com programas e projetos voltados para a inclusão dos estudantes no universo de convivência e de discursos multilíngues e interculturais.

Enquanto houver força e disposição, como educador, continuarei lutando pela concretização destes ideais como missão e propósito de vida, pois isso me faz feliz e me dá razões para acreditar que toda dedicação pode ser recompensada com os resultados das intervenções positivas no percurso de vida das crianças com os benefícios do conhecimento da língua espanhola, agregando valores e belezas às suas existências.

REFERÊNCIAS

- ADUCTO. *In*: Dicionario de términos clave de ELE. Madrid: Centro Virtual Cervantes. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aducto.htm. Acesso em: 27 ago. 2022.
- ALENCAR, Elisa. A importância da História do Brasil para compreender a trajetória do ensino de línguas no país. **HELB**: História do Ensino de Línguas no Brasil, [S. l.], v. 3, n. 3, 2009. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-3-no-3-12009/112-a-importancia-da-historia-do-brasil-para-compreender-a-trajetoria-do-ensino-de-linguas-no-pais#:~:text=A%20Hist%C3%B3ria%20diz%20muito%20sobre,v%C3%A1rios%20momentos%20da%20nossa%20hist%C3%B3ria>. Acesso em: 10 maio 2022.
- ALMEIDA, Jéssica. **Políticas linguísticas e formação de professores de língua**: atributos previstos para o professor de E/LE. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2017. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150012/almeida_jc_me_arafcl.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 20 nov. 2022.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de Línguas**. Campinas: Pontes, 2005.
- ANDRADE, Maria Eugênia Sebba F. de; CONCEIÇÃO, Mariney Pereira. Letramento em Língua Estrangeira no Ensino Fundamental: ampliando o exercício de cidadania das crianças brasileiras. *In*: TONELLI, Juliana Reichert Assunção; PÁDUA, Livia de Sousa; OLIVEIRA, Thays Regina Ribeiro de (org.). **Ensino e Formação de Professores de Línguas Estrangeiras para Crianças no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017. p. 121-150.
- ANTHONY, Edward M. Abordagem, método e técnica. **HELB**: História do Ensino de Línguas no Brasil, [S. l.], v. 5, n. 5, 2011. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-5-no-5-12011/187-abordagem-metodo-e-tecnica>. Acesso em: 20 out. 2021.
- ARAÚJO, Alessandra; MENDONÇA, Cleidimar. Vale a pena apoiar o movimento Fica Espanhol nas escolas. **Jornal Opção**, Goiânia, 5 fev. 2019. Disponível em: <https://www.jornalopcao.com.br/colunas-e-blogs/imprensa/vale-a-pena-apoiar-o-movimento-fica-espanhol-nas-escolas-162654/>. Acesso em: 5 set. 2022.
- BAKHTIN, Mikhail; (VOLOCHÍNOV, Valentin N). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BARROS, Cristiano S. de; COSTA, Elzimar G. de M. Sí, se hace camino al andar. **Línguas e Letras**, Cascavel, PR, v. 20, n. 46, p. 65-84, 2019. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/22041>. Acesso em: 28 nov. 2023.
- BECKER, Fernando. **Epistemologia do professor de Matemática**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BISSACO, Cristiane Magalhães. Pós-método: o importante papel da reflexão do professor nas escolhas em sala de aula. **Travessias**, Cascavel, PR, v. 9, n. 1, p. 210-223, 2015. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/11792>. Acesso em: 21 out. 2021.

BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História do Brasil**: colônia, império, república para a Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: FTD, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 1.339, de 9 de Janeiro de 1905**. Declara instituição de utilidade pública a Academia de Commercio do Rio de Janeiro, reconhece os diplomas por ella conferidos, como de caracter official; e dá outras providencias. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-1339-9-janeiro-1905-612623-publicacaooriginal-135659-pl.html>. Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 nov. 2023.

BRASIL. [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)]. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11689199/artigo-43-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>. Acesso em: 19 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 26 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm. Acesso em: 18 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio; v. 1). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 26 nov. 2023.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Reino de Espanha**. Brasília, 2 jul. 2014 [atualizado em: 30 mar. 2023]. Disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/relacoes-bilaterais/todos-os-paises/reino-da-espanha>. Acesso em: 29 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade**: as diretrizes curriculares nacionais da educação básica e o ciclo de alfabetização. Brasília: MEC, SEB, 2015. Caderno 1. (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa).

BRASIL. Ministério da Educação. Capes. **Casa do Brasil - Madrid**. Brasília, 11 jul. 2016a [atualizado em: 12 set. 2023]. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/mais-informacoes/casa-do-brasil-madrid>. Acesso em: 21 nov. 2023.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 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, e dá outras providências. Brasília, 2016b. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 27 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. 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: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/436752387/lei-13415-17>. Acesso em: 18 maio 2022.

BRASIL. Congresso Nacional. **Entenda a tramitação da Medida Provisória**. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/entenda-a-tramitacao-da-medida-provisoria>. Acesso em: 21 nov. 2023.

CALLEGARI, Marília Oliveira Vasques. **Saborear para saber**: diferentes olhares sobre a motivação em sala de aula - um estudo com alunos e professores de Espanhol no Ensino Médio. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16102008-181412/publico/DissertMarilia.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARBONAR, Mariane Tais. **Alteração no ensino de língua espanhola no sistema educativo brasileiro em decorrência da efetivação da lei 13.415**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras-Português/Espanhol e Respectivas Literaturas) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

CHAGAS, Valnir. **Didática especial de Línguas Modernas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

CHAGURI, Jonathas. O ensino de línguas estrangeiras com a LDB 71. **HELB**: História do Ensino de Línguas no Brasil, [S. l.], v. 5, n. 5, 2011. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-5-no-5-12011/191-o-ensino-de-linguas-estrangeiras-com-a-ldb-1971#:~:text=A%20LDB%20de%201971%2C%20ao,19>). Acesso em: 24 nov. 2023.

CHEDIAK, Sheylla. A educação bilíngue eletiva no Brasil: desafios e perspectivas do letramento. In: TONELLI, Juliana Reichert Assunção; PÁDUA, Livia de Sousa; OLIVEIRA, Thays Regina Ribeiro de (org.). **Ensino e formação de professores de língua estrangeira para crianças no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017. p. 41-61.

COSSON, Rildo. **Entrevista com Rildo Cosson**. [Entrevista cedida a] PIBID Português UENP/Cornélio Procópio, dez. 2012. Disponível em: <https://pibidportuguesuenp.blogspot.com/2012/12/entrevista-com-rildo-cosson.html>. Acesso em: 2. out. 2022.

COUTO, Ligia. A lei 11.161/2005 e o espanhol na rede pública do Paraná: aprendendo a fazer política. **Abeache**: Revista da Associação Brasileira de Hispanistas, São Paulo, v.1, n. 10, p. 10-33, ago. 2016. Edição especial.

CUNHA, Carolina A. R. **Língua Espanhola na educação brasileira**: trajetória e análise das concepções de ensino. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Tecnológica) – Instituto Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.

DALBOSCO, Cláudio A. Educação e formas de conhecimento: do inatismo antigo (Platão) e da educação natural moderna (Rousseau). **Educação**, [Porto Alegre], v. 35, n. 2, p. 268-276, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/11640>. Acesso: 24 nov. 2023.

DALLABRIDA, Norberto; TREVIZOLI, Dayane Mezuram; VIEIRA, Letícia. As mudanças experimentadas pela cultura escolar do ensino secundário devido à implementação da Reforma Capanema de 1942 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961. In: COLÓQUIO ENSINO MÉDIO, HISTÓRIA E CIDADANIA, 8., 2013, Florianópolis. **Anais [...]** Florianópolis: Udesc, 2013.

DE HOUWER, Annick. Bilinguismo: uma entrevista com Annick De Houwer. **ReVEL**: Revista Virtual de Estudos da Linguagem, [S. l.], v. 3, n. 5, 2005. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_5_entrevista_annick_de_houwer.pdf. Acesso em: 28 nov. 2023.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FERNANDES, Domingues. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Unesp, 2009.

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. El español en Brasil. In: SEDYCIAS, João (org.). **O ensino do espanhol no Brasil**: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola, 2005.

FERNÁNDEZ, Gretel Eres; RINALDI, Simone. Formação de professores de espanhol para crianças no Brasil: alguns caminhos possíveis. **Trabalhos em linguística aplicada**, Campinas, v. 48, n. 2, p. 353-365, jun./dez. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132009000200011>. Acesso em: 24 nov. 2023.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 21, n. 46, p. 275-288, 2012. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/408/373>. Acesso em: 20 nov. 2022.

FILIZOLA, Paula. Dados registram aumento na procura por ensino bilíngue no Brasil. **Metrópoles**, Distrito Federal, 10 out. 2019 [atualizado em 17 out. 2019]. Disponível em: <https://www.metropoles.com/conteudo-especial/educacao-do-amanha-2019/dados-registram-aumento-na-procura-por-ensino-bilingue-no-brasil>. Acesso em: 25 mai. 2022.

FONSECA, Ana Lucia. A lei 13.415 e o ensino de inglês. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”, 12., 2018, São Cristóvão. **Anais eletrônicos** [...] São Cristóvão: EDUCON, 2018. Disponível em: http://anais.educonse.com.br/2018/a_lei_13415_e_o_ensino_de_ingles.pdf. Acesso em: 23 set. 2022.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FOSSILE, Dieysa Kanyela. Construtivismo versus sócio-interacionismo: uma introdução às teorias cognitivas. **Revista ALPHA**, Patos de Minas, v. 11, p. 105-117, ago. 2010. Disponível em: <https://revistas.unipam.edu.br/index.php/revistaalpha/article/view/4713/2434>. Acesso em: 24 nov. 2023.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Lucia Maria Almeida. **Da fábrica à sala de aula: vozes e práticas tayloristas no trabalho do professor de espanhol em cursos de línguas**. 2010. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

FREITAS, Paula Garcia de. **Os efeitos de duas estratégias de ensino, uma implícita e outra explícita, na aprendizagem do presente e do passado próximo do italiano como língua estrangeira**. 2014. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/132448>. Acesso em: 24 nov. 2023.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In*: NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 51-76.

GERSEM, Luciano. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. (Coleção Educação Para Todos; Série Vias dos Saberes, n. 1). Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154565por.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2023.

GHEDIN, Evandro. **Temas em Filosofia da Educação**. Manaus: Valer, 2006.

GUIMARÃES, Anselmo. História do ensino de Espanhol no Brasil. **Scientia Plena**, [S. l.], v. 7, n. 11, 2011. Disponível em: <https://www.scientiaplenu.org.br/sp/article/view/173>. Acesso em: 22 out. 2022.

GUIMARÃES, Anselmo. **Panaméricas utópicas**: a institucionalização do ensino do espanhol no Brasil (1870-1961). 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014.

GUIMARÃES, Anselmo. A língua espanhola na formação comercial no Brasil (1905-1931). **Interfaces Científicas – Educação**, [Aracaju], v. 4, n. 3, p. 51-60, jun. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2016v4n3p51-60>. Acesso em: 10 abr. 2023.

GUIMARÃES, Anselmo. O ensino de espanhol no Brasil anterior ao Colégio Pedro II (1821-1919). In: DORDRON DE PINHO, José Ricardo (org.). **História do ensino de espanhol no Colégio Pedro II**. Rio de Janeiro: Imperial Editora, 2021. p. 251-282. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/blog/imperiaeditora/files/2022/10/Hist%C3%B3ria-do-ensino-de-espanhol-no-Col%C3%A9gio-Pedro-II.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2023.

HELB. **Linha do tempo**: colégio Pedro II. [S. l.], c2007-2023. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/linha-do-tempo/1032-1837/60-colegio-pedro-ii>. Acesso em: 22 nov. 2022.

HERRERA, Francisco (ed.). **Español para niños y adolescentes**: enfoques y tendencias. Barcelona: Difusión, 2016. (Cadernos de Didáctica).

IBGE. **Os espanhóis no Brasil**: séculos XV e XVI. Brasília, [2000]. Brasil 500 anos. Disponível em: <https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/espanhois/os-espanhois-no-brasil-seculos-xv-e-xvi>. Acesso em: 25 maio 2022.

INSTITUTO CERVANTES. Apresentação institucional. **Site do Instituto Cervantes de São Paulo**, São Paulo; Espanha. Disponível em: https://saopaulo.cervantes.es/br/quem_somos_espanhol.htm. Acesso em: 21 nov. 2023.

JALIL, Samira; PROCAILO, Leonilda. Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9.; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, [Curitiba]. **Anais** [...] Curitiba: PUCPR, 2009. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2044_2145.pdf. Acesso em: 10 mar. 2022

JANOWSKA, Iwona. Interculturalidade no ensino de línguas: contextos polono-brasileiros. **Revista X**, [S. l.], v. 15, n. 6, p. 42-67, dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/76770>. Acesso em: 26 abr. 2023.

KUMARAVADIVELU, Bala. La palabra y el mundo. [Entrevista]. **Marco ELE**: Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera, [S. l.], n. 14, 2012. Disponível em: <https://marcoele.com/descargas/14/kumaravadivelu-entrevista.pdf>. Acesso em: 21 maio 2022.

LAGARES, Xoán Carlos. Ensino de espanhol no Brasil: uma (complexa) questão de política linguística. *In*: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TILIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf (org). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes, 2013. p. 181-198.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, São Paulo, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2023.

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

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. *In*: LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca B. (org.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014. p. 21-48.

LIMA, Luciano Rodrigues. O uso de canções no ensino de inglês como língua estrangeira: a questão cultural. *In*: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise (org.). **Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras**. Salvador: EDUFBA, 2004. p. 173-192.

LIMA, Milton Pereira. Noções básicas de conceitos em Bakhtin. ENCONTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO UNIFESSPA, 3., 2018, Pará. **Anais eletrônicos** [...] Pará: Unifesspa, 2018. Disponível em: https://epg.unifesspa.edu.br/images/Artigos/EPG_2018/Milton-Pereira-Lima.pdf. Acesso em: 5 nov. 2022.

LORENSET, Rossaly. A historicidade do ensino da língua portuguesa no Brasil: trilhando (entre)caminhos. **Unoesc & Ciência – ACHS**, Joaçaba, v. 5, n. 2, p. 155-162, jun./dez. 2014. Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/achs/article/view/5583/pdf_38. Acesso em: 25 nov. 2023.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Rachel; CAMPOS, Ticiania R. de; SAUNDERS, Maria do Carmo. A história do ensino de línguas no Brasil: avanços e retrocessos. **HELB: História do Ensino de Línguas no Brasil**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2007. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/98-historia-do-ensino-de-linguas-no-brasil-avancos-e-retrocessos>. Acesso em: 22 maio 2022.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Reforma Capanema. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/reforma-capanema/>. Acesso em: 22 maio 2022.

MERCOSUL. **Protocolo de Intenções**. Brasília, 13 dez. 1991. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1d0XrWR4XQp8Tk8W6CI6HonZyXGU7FEWk>. Acesso em: 26 nov. 2023.

MORAIS, Artur G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomás Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: MEC/SEB, 2007. p. 17-46. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivo/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2022.

NARIÑO RODRIGUEZ, Mônica. **LIVE sobre o Movimento Fica Espanhol da sua origem até hoje**. [Entrevista cedida a] Saber Ler. Canal Movimento Fica Espanhol Brasil, [S. l.], 26 fev. 2021. 1 vídeo (65 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=IVdumDNN00A&ab_channel=MovimentoFicaEspanholBrasil. Acesso em: 28 nov. 2023.

NASSAR, Laura Meloni. A idéia de que só se aprende inglês em escolas de idioma deve ser superada. **Nova Escola**, São Paulo, c2023. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/125/a-ideia-de-que-so-se-aprende-ingles-em-escolas-de-idioma-deve-ser-superada-diz-especialista>. Acesso em: 24 nov. 2023.

NEM TODAS as escolas cumprem a lei que determina ensino de espanhol. Ponta Grossa: RPC TV, 8 mar. 2013. 1 vídeo (2 min). Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/2447992/>. Acesso em: 27 nov. 2023.

NICHOLLS, Susan Mary. **Aspectos pedagógicos e metodológicos no ensino de inglês**. Maceió: Edufal, 2001.

NUNES, Ana; SILVEIRA, Rosemary. **Psicologia da Aprendizagem**. Fortaleza: EdUECE, 2015.

OEP. **Carta Européia do Plurilinguismo**. *In*: JORNADAS EUROPEIAS DE PLURILINGUISMO, 1., 2005, Paris, França. Disponível em: https://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Charte/Charteplurilinguisme_ptV2.13.pdf. Acesso em: 22 maio 2022.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. *In*: STEVENS, Cristina Maria Teixeira; CUNHA, Maria Jandira Cavalcanti (ed.). **Caminhos e Colheitas**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003. p. 53-84.

PARANÁ. Secretaria da Educação. Currículo: a diversidade na Educação Básica. *In*: PARANÁ. **Formação em ação**. Curitiba: Secretaria da Educação/PR, 1º sem. 2015. Oficina: Reflexão sobre as questões da diversidade no currículo; anexo 2. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/1semestre_2015/diversidade_curriculo_anexo2.pdf. Acesso em: 10 jun. 2022.

PARANÁ. **Emenda Constitucional 52, de 29 de agosto de 2022**. Acrescenta o §9º ao art. 179 da Constituição do Estado do Paraná, para instituir o ensino da língua espanhola como disciplina de oferta obrigatória na matriz curricular e de caráter optativo aos estudantes das escolas públicas no Estado do Paraná. Disponível em:

<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=iniciarProcesso&codAto=290490&codItemAto=1839086#1839086>. Acesso em: 28 nov. 2023.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Currículo universitário: o que pensam os docentes?. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 33., 2010, Caxambu. **ANPEd GT 11**, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/CURRICULOUNIVERSITARIO.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2022.

PERES CARVALHO, Julyana. **Contrastes e reflexões sobre o ensino de Espanhol em escolas públicas do DF**: uma visão real acerca da implantação da lei 11.161/2005. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18018/1/2014_JulyanaPeresCarvalho.pdf. Acesso em: 29 nov. 2023.

PICANÇO, Deise Cristina. **História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)**. Curitiba: Editora da UFPR, 2003.

PINA, Leonardo; GAMA, Carolina. Base Nacional Comum Curricular: algumas reflexões a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 31, n. esp. 1, p. 78-102, 2020. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8290>. Acesso em: 30 abr. 2023.

PIRES, Vera Lúcia; KNOLL, Graziela Frainer; CABRAL, Éderson. Dialogismo e polifonia: dos conceitos à análise de um artigo de opinião. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 51, n. 1, p. 119-126, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/21707>. Acesso em: 24 nov. 2023.

PONTA GROSSA. **Lei nº 11.659**. Dispõe sobre a criação do programa “Espanhol: preparando para o futuro”, a ser implantado na Rede Pública Municipal de Ensino. Ponta Grossa, 5 maio 2014. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a2/pr/p/ponta-grossa/lei-ordinaria/2014/1165/11659/lei-ordinaria-n-11659-2014-dispoe-sobre-a-criacao-do-programa-espanhol-preparando-para-o-futuro-a-ser-implantado-na-rede-publica-municipal-de-ensino>. Acesso em: 20 set. 2022.

RIBEIRO, Ayrton. **A diplomacia cultural da Espanha no Brasil (1998 – 2021)**: ensino e promoção da língua e cultura espanholas como elemento de soft power. 2021. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2021. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/84/84131/tde-11032022-211649/publico/2021_AyrtonRibeiroDeSouza_VCorr.pdf. Acesso em: 20 abr. 2023.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGO K. Hola! que tal? Escolas Integrais terão aulas de Espanhol e cultura hispânica. **Prefeitura de Ponta Grossa**, Ponta Grossa, 16 mar. 2018. Disponível em: <https://pontagrossa.pr.gov.br/node/38758>. Acesso em: 20 out. 2022.

RODRIGUES, Tatiane; CARDOSO, Ivanilda. A importância de promover um ensino contra o racismo. **Nova Escola**, São Paulo, 31 jan. 2019. Disponível em:

<https://novaescola.org.br/conteudo/15468/a-importancia-de-promover-um-ensino-contra-o-racismo>. Acesso em: 10 ago. 2022.

ROSENO, Eliana Feitosa; SIQUEIRA, Kárpio Márcio de. A teoria sócio-interacionista de Vygotsky como subsídio para a aprendizagem comunicativa de língua inglesa. **Rios Eletrônica**, [S. l.], v. 5, n. 5, p. 79-88, dez. 2011. Disponível em: https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2011/5/a_teoriasociointeracionista_de_vygotsky_como_subsidio_para_a_aprendizagem_comunicativa_de_lingua_inglesa.pdf. Acesso em: 15 jan. 2023.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 1, jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 24 nov. 2023.

SANTOS, Joice. A importância do lúdico: o desenvolvimento e a aprendizagem na educação infantil. **Revista Mais Educação**, [S. l.], v. 2, n. 10, p. 253-260, dez. 2019. Disponível em: <https://www.revistamaiseducacao.com/artigosv2-n10-dezembro-2019/22>. Acesso em: 24 dez. 2022.

SEVERO, Cristine G. **Os jesuítas e as línguas: contexto colonial Brasil-África**. Campinas: Pontes Editores, 2019.

SILVA, Elizângela. C. A. Povos Indígenas e o direito à terra na realidade brasileira. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 133, p. 480-500, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n133/0101-6628-sssoc-133-0480.pdf>. Acesso em: 25 maio 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

SILVA NETO, Serafim da. **Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Presença, 1986.

SIQUEIRA, Sávio. Por uma educação linguística crítica. *In*: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês**. São Paulo: Pá de palavra, 2018. p. 201-212.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio: Revista Pedagógica**, [S. l.], p. 96-100, 29 fev. 2004. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2023.

UEL. Projeto de Extensão Construindo o currículo de Língua Inglesa para as escolas públicas de Londrina (cadastro PROEX 1532). **Guia curricular para a língua inglesa: educação infantil e ensino fundamental; subsídios para professores e gestores**. Londrina, 2013.

Disponível em:

<https://www.uel.br/eventos/epic/pages/arquivos/Guia%20Curricular%20versao%20final.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

UEL. [Ementas]. *In: Catálogos dos Cursos de Graduação (2022)*: Letras Espanhol. Londrina: UEL/Prograd, 2022. Disponível em: http://www.uel.br/prograd/catalogo-cursos/catalogo_2021/organizacao_curricular/letras_lingua_espanhola_noturno.pdf. Acesso em: 20 jun. 2022.

UENP. **Matriz curricular – Graduação em Letras: Habilitação em Português/Espanhol e Respectivas Literaturas – Licenciatura**: Ingressantes 2020. Jacarezinho, 2020. Disponível em: <https://uenp.edu.br/letras-espanhol-matriz#ingressantes-a-partir-de-2020>. Acesso em: 28 nov. 2023.

UENP. **Ementas das disciplinas do curso de Graduação em Letras: Habilitação em Português/Espanhol e Respectivas Literaturas – Licenciatura**: Ingressantes a partir de 2020. Jacarezinho, [última atualização] 25 jan. 2021. Disponível em: <https://uenp.edu.br/letras-espanhol-ementas>. Acesso em: 28 nov. 2023.

UEPG. Projeto Pedagógico: Curso de Licenciatura em Letras Português/Espanhol e Respectivas Literaturas. *In: UEPG. Resolução CEPE nº 016, de 31 de março de 2015*. Aprova Novo Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Português/Espanhol, da UEPG. Ponta Grossa, 2015. Anexo V. Disponível em: <https://www.uepg.br/cepe/atosoficiais/2015/016.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2023.

UEPG. Assessoria de Imprensa. **DEEL trata de inserção de espanhol nas escolas municipais**. Ponta Grossa, 5 mar. 2018a. Disponível em: <https://portal.uepg.br/noticias.php?id=12048>. Acesso em: 20 out. 2022.

UEPG. Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Estudos da Linguagem. **Parecer fundamentado**: proposta de projeto intitulado "Língua Espanhola e cultura hispânica: parceria entre UEPG e escolas do município de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 10 maio 2018b.

UEPG. Curso de Licenciatura em Letras Português/Espanhol e Respectivas Literaturas EaD. *In: UEPG. Resolução CEPE nº 052, de 23 de outubro de 2018*. Aprova Novo Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Português/Espanhol e respectivas Literaturas, modalidade a distância, da UEPG. Ponta Grossa, 2018c. Disponível em: https://www2.uepg.br/prograd/wp-content/uploads/sites/19/2022/02/Lic-em-Letras_EAD-PPC-1.pdf. Acesso em: 28 nov. 2023.

UEPG. Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Culturais. Divisão de Extensão Universitária. **Parecer circunstanciado da comissão de extensão**: Relatório Parcial de Projeto: Língua Espanhola e cultura hispânica: parceria entre UEPG e escolas do Município de Ponta Grossa 1ª Edição. Ponta Grossa, [2019].

UNESPAR. *Campus* de Apucarana. **Projeto pedagógico do curso Letras Espanhol**. Apucarana, 2018a. Disponível em: <https://prograd.unespar.edu.br/assuntos/graduacao/cursos/apucarana/ppc/ppc-letras-espanhol-apuc.pdf> Acesso em: 20 jun. 2022.

UNESPAR. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras – Português e Espanhol Licenciatura**. União da Vitória, 2018b. Disponível em: <https://prograd.unespar.edu.br/assuntos/graduacao/cursos/uniao-da-vitoria/ppc-de-letras-espanhol-uv.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2023.

UNESPAR. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras Inglês e Respectivas Literaturas – Campus Apucarana**. Apucarana, 2022. Disponível em: <https://apucarana.unespar.edu.br/graduacao/resolveuid/58f25a05f0654a3b9818c958a2aff261>. Acesso em: 28 nov. 2023.

UNICENTRO. Curso de Graduação em Letras Espanhol, Licenciatura, da Unicentro, *Campus de Irati*: Ementário de Disciplinas. In: UNICENTRO. **Resolução nº 45 – CEPE/UNICENTRO, de 27 de julho de 2020**. Aprova as alterações do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras-Espanhol, Licenciatura, da UNICENTRO, Campus de Irati, e dá outras providências. Anexo III. Disponível em: <https://sgu.unicentro.br/pcatooficiais/imprimir/D63BC88E> Acesso em: 20 jun. 2022.

UNIOESTE. **Letras - Língua Portuguesa e Língua Espanhola e Respectivas Literaturas**. Cascavel, PR, 2021. Disponível em: <https://www.unioeste.br/portal/prograd-outros/cursos-campus-todos/cascavelcursos?campi=0&curso=CSC0063>. Acesso em: 28 jan. 2021.

VALLADARES, Marisa. “A universidade crê que seu docente é superior aos demais”. [Entrevista cedida a] Anna Rachel Ferreira. **Nova Escola**, [S. l.], n. 280, 18 ago. 2015. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/8347/a-universidade-cre-que-seu-docente-e-superior-aos-demais>. Acesso em: 25 nov. 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação & Sociedade**, [Campinas], v. 23, n. 79, p. 163-186, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10853.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2022.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. A sociodiversidade indígena no Brasil. In: AGUILERA URQUIZA, Antônio H. (org.). **Conhecendo os povos indígenas no Brasil contemporâneo**: módulo 2. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2010. p. 9-29. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4507352/mod_resource/content/1/Povos%20Ind%C3%ADgenas_MS_UFMS.pdf. Acesso em: 18 abr. 2023.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA; Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: ícone, 2010. p. 103-118.

VILAR, Grace. Aprender a leer y escribir en Inglés como lengua extranjera o segundo idioma. **Revista Desarrollos Educativos**, Chile, mar. 2014. Disponível em: www.gracevilarphonics.weebly.com/about.html. Acesso em: 2 nov. 2022.

VILAR, Grace. Sobre la Alfabetizacion. In: VILAR, Grace. **Programa Phonics International Alfabetizacion en español**. Disponível em: <https://gracevilarphonics.weebly.com/alfabetizacion-en-espantildeol.html>. Acesso em: 28 nov. 2023.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Mind in society**: the development of higher psychological processes. Cambridge, EUA: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, Ken. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. *In*: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Ken M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 67-94.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**TERMO DE CONSENTIMENTO E ASSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO**

Ponta Grossa, 12 de dezembro de 2022

Você _____ está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada **ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I – FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PARCERIA ENTRE UEPG E PREFEITURA DE PONTA GROSSA**, tendo como pesquisador responsável **Jorge Paulo dos Santos** sob orientação da professora **DR^a Valeska Gracioso Carlos**, da universidade Estadual de Ponta Grossa. O objetivo geral da pesquisa é proporcionar um momento de avaliação sobre o **Projeto Piloto de Espanhol como Língua Estrangeira para Criança** aplicado nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, na perspectiva da Formação Reflexiva de Professores de LEC ofertada pela UEPG e sobre a mantenedora do projeto na figura da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, configurando a parceria entre a UEPG (DEEL) e a Prefeitura Municipal de Ponta Grossa (SME) no ano letivo de 2022.

A sua participação na pesquisa, visa responder um questionário. As perguntas em forma de entrevistas serão respondidas de maneira escrita, sendo arquivadas para posteriores análise e tratamento das informações. Enquanto pesquisador, me comprometo a não identificar os participantes. Os dados coletados serão usados para uma análise qualitativa, que faz parte de uma dissertação de mestrado e também poderão ser utilizados em futuras publicações. Após a análise, você será informado (a) dos resultados obtidos com esta pesquisa, da qual participará.

Sua participação nesse processo é voluntária, portanto, não receberá recompensa ou gratificação, nem realizará pagamento algum pela sua participação. Cabe ressaltar que será garantido seu livre acesso a todas as informações e esclarecimentos sobre o estudo e que você pode deixar de participar dele a qualquer momento. Em caso de dúvidas, você poderá entrar em contato comigo, responsável pela pesquisa, ou com algum membro da Comissão de Ética em Pesquisa da universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG.

Nome do pesquisador responsável: Jorge Paulo dos Santos (41) 99895-9433

Comitê de Ética em Pesquisa: UEPG Uvaranas – Bloco M – Sala 100. **Tel.:** (42) 3220-3108

Assinatura do convidado(a) para a pesquisa

Assinatura pesquisador responsável

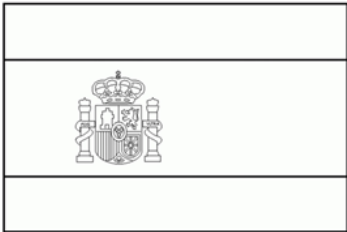
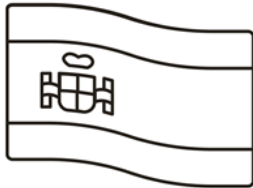

APÊNDICE B – SEQUÊNCIA DIDÁTICA

SECUÊNCIA DIDÁTICA (I)	
AUTOR:	Profesor Jorge Paulo dos Santos (Estudiante de Maestria - Estudios da Linguagem -PPGEL - UEPG)
TEMA:	LA HISTÓRIA DE ESPAÑA Y LOS PAÍSES HISPANOHABLANTES
CONTENIDOS:	Cultura de la Lengua Española - Países Hispanohablantes y los símbolos nacionales / las banderas - Los adjetivos gentilicios - Formas de preguntar y contestar la nacionalidad - Los colores - Cultura española - Pronombres personales (tú, vos y usted) y tratamiento formal e informal - Palabras "heterosemánticas" y palabras comunes que cambian de género "heterogénicas".
OBJETIVOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Preguntar y contestar en Presentación Personal (nombre, apellido y sobrenombre) - Identificar los 21 países de habla hispánica - Saber la pronuncia y escritura correcta de los nombres de los países. - Conocer los adjetivos gentilicios masculino y femenino de cada uno de los países. - Identificar los continentes en dónde hay países en que la lengua

	<p>española es su idioma oficial/cooficial.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nombrar los principales colores - Practicar la oralidad y escritura en situaciones de diálogo - Conocer los pronombres personales (tú, vos y Usted) y aplicar en situaciones de tratamiento formal e informal. - Comprender el fenómeno lingüístico de las palabras heterosemánticas y palabras que cambian de género "heterogénicas"
1º momento:	¿Cuál oficina es esta y qué aprenderemos en ella?
<p>- Momento del/la maestro/a presentarse y poner los estudiantes al tanto de la propuesta de trabajo de la oficina de Lengua Española.</p> <p>- Construcción de la Portada del Cuaderno de Lengua Española. <i>En este momento hay que explicarles muy bien los elementos que componen la identificación del cuaderno, porque traen informaciones personales y en estas hay "falsos cognatos" o palabras heterosemánticas (falsos amigos).</i></p> <p>NOMBRE: nome</p> <p>APELLIDO: sobrenome</p> <p>SOBRENOMBRE: apelido</p> <p>MAESTRO/A: profesor/a</p> <p>Otros ejemplos de "falsos amigos" son las palabras:</p> <p>RATO</p> <p>SALADA</p>	

BORRACHA

**Ya empezamos a nombrar los colores amarillo y rojo.*

<p>CUADERNO DE LENGUA ESPAÑOLA</p>  <p> Mi nombre es _____ Tenga este(s) apellido(s): _____ Me llaman por este sobrenombre: _____ Tenga _____ años. Mi maestra se llama: _____ Mi clase es _____ </p>	<p>MI CUADERNO DE LENGUA ESPAÑOLA</p>  <p> NOMBRE: _____ MAESTRA: _____ CLASE: _____ </p> 
--	--

2º momento:

¿De dónde viene la Lengua Española?

- Es importante presentar a los niños el mapamundi o un globo terrestre ubicando a España y mostrándoles desde donde se difundió esta lengua hacia otras partes del mundo.

- Decirles que es una lengua hermana al portugués, francés, italiano y otras lenguas originarias del latín hablado (vulgar).

- Es interesante dibujar un mapamundi simple y contarles de modo resumido lo que pasó en el tiempo de las descubiertas, de las expediciones en grandes embarcaciones, las búsquedas por nuevas tierras y comercios, la dominación y ocupación de los espacios en América y en otros lugares y porque hablamos portugués y no español.

(Como sugerencia está el texto de abajo de - https://es.wikipedia.org/wiki/Idioma_espa%C3%B1ol - 07.05.22 - para que

el/la maestro/a pueda sacar informaciones y adaptarlas al trabajar con los niños)

El español o castellano es una lengua romance procedente del latín hablado, perteneciente a la familia de lenguas indoeuropeas. Forma parte del grupo ibérico y es originaria de Castilla, reino medieval de la península ibérica. Se conoce también informalmente como «castilla» en algunas áreas rurales e indígenas de América, pues el español se empezó a enseñar poco después de la incorporación de los nuevos territorios a la Corona de Castilla.

Es la segunda lengua del mundo por el número de hablantes nativos (475 millones aproximadamente) tras el chino mandarín, y la cuarta lengua en hablantes tras el inglés, chino mandarín e hindi. Unos 493 millones de personas lo hablan como primera o segunda lengua con dominio nativo, alcanzando los 592 millones al incluir los hablantes con competencia limitada, entre los que hay 24 millones de estudiantes. Así pues, puede ser considerado el tercer idioma en comunicación internacional tras el inglés y el francés. El español posee la tercera población alfabetizada del mundo (un 5,47 % del total), siendo la tercera lengua más utilizada para la producción de información en los medios de comunicación, como también la tercera lengua con más usuarios de Internet, después del chino y el inglés, con unos 364 millones de usuarios, lo cual representa el 7,9 % del total. Se estima que para el año 2050 el idioma español tendrá 820 millones de hablantes, y 1200 millones para el año 2100.

La lengua es hablada principalmente en España e Hispanoamérica, como también entre las comunidades de hispanohablantes residentes en otros países, destacando Estados Unidos con más de 40 millones de hablantes de español. En algunos países anteriormente bajo dominio español donde el español ya no es lengua de habla mayoritaria ni oficial, el mismo sigue manteniendo una gran importancia en el sentido cultural, histórico y muchas veces lingüístico, siendo el caso de Filipinas y algunas islas del Caribe. En Guinea Ecuatorial, donde es lengua oficial, es hablado como lengua materna solo por una pequeña parte de la población.

Es uno de los seis idiomas oficiales de la Organización de las Naciones Unidas. Es también idioma oficial en varias de las principales organizaciones internacionales —la Unión Europea, la Unión Africana, la Organización de Estados Americanos, la Organización de Estados Iberoamericanos, el Tratado de Libre Comercio de América del Norte, la Unión de Naciones Suramericanas, la Comunidad del Caribe, los Estados de África, del Caribe y del Pacífico⁸ y el Tratado Antártico, entre otras— y en el ámbito deportivo, la FIBA, la FIFA, la Asociación Internacional de Federaciones de Atletismo, etc

El español, como otras lenguas romances, es el resultado de siglos de evolución a partir del latín hablado (denominado latín vulgar) desde el siglo III aproximadamente. Tras la caída del Imperio romano, el latín vulgar de la Hispania romana se fue transformando divergiendo de las otras variantes del latín que se hablaban en otras provincias del antiguo Imperio. Las transformaciones dieron lugar, tras una lenta evolución, a las distintas lenguas romances que existen hoy en día.

- Después de contarles la historia de la conquista de los españoles, sería interesante como tarea de sistematización que dibujasen una historieta en formato de tiritas acerca de lo que entendieron de la explicación.

Ejemplo:



Si quieres puedes dibujar en el tablero para que tengan una referencia de cómo pueden hacer.

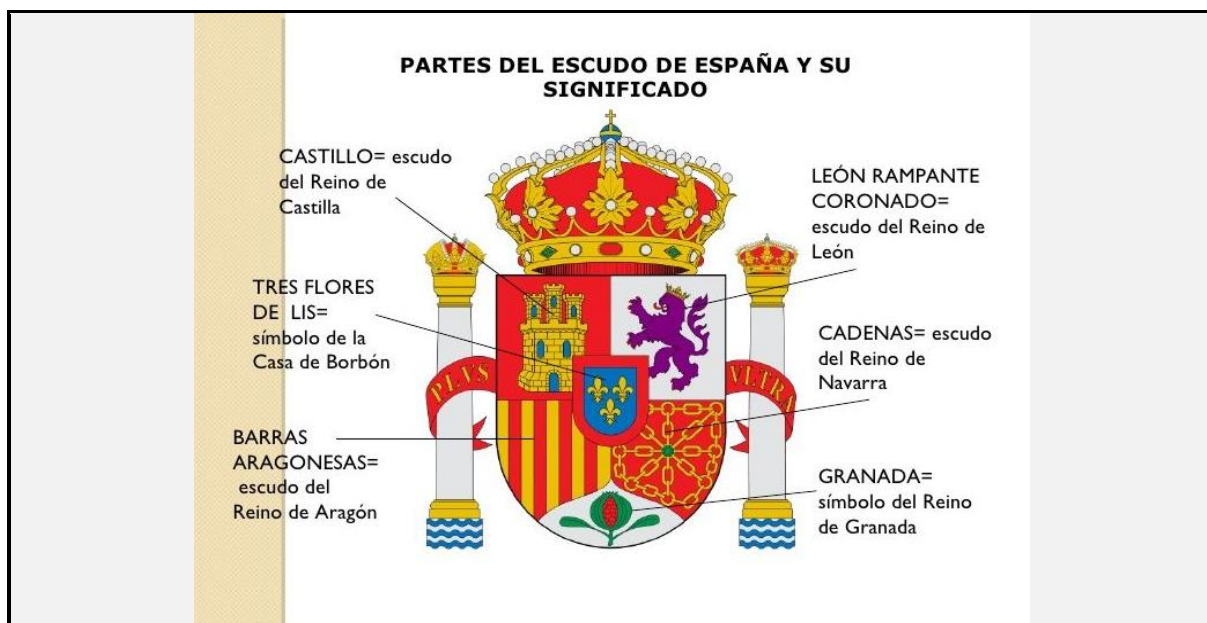
3º momento:

¿Podemos hablar un poco sobre la historia de España?

CULTURA Y HISTORIA DE ESPAÑA

- Puede ser interesante contarles a los estudiantes que España de la actualidad como la tienen es la junción de varios reinos, territorios y culturas distintas. También es bueno añadir a eso que ella estuvo dominada por los musulmanes por más o menos 800 años y eso influye en su arquitectura, costumbres, creencias y muchas otras cosas.

(Luego de eso la sugerencia es que presente a los estudiantes el escudo de España para que lo conozcan e identifiquen su existencia en la bandera del país)



Es posible presentarles el escudo en una cartelera para que puedan ver los detalles. Luego, puede darles la explicación de cada una de las partes del simbol.

Actividad Lúdica:

Como propuesta de juego y actividad lúdica está la sugerencia del rompecabezas.

Nombre: ROMPECABEZAS - ESCUDO DE ESPAÑA

Jugadores: De 1 hasta 6

Propuesta: Lograr completar una imagen o figura colocando las piezas que la dividen en el lugar indicado.

Reglas: La tarea se termina cuando todas las piezas están ubicadas de modo a formar la figura indicada. El juego contiene 15 piezas que pueden



ser divididas entre los jugadores.

Variación: Se puede hacer competencia a ver cuál grupo termina primero la tarea.

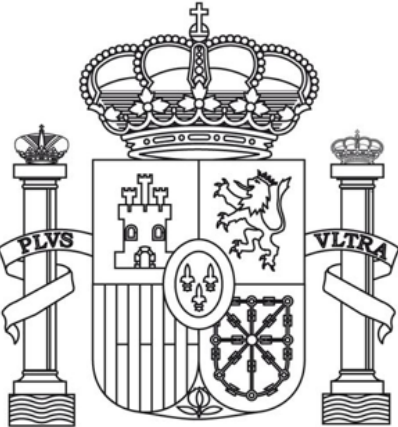



Actividad práctica de sistematización:

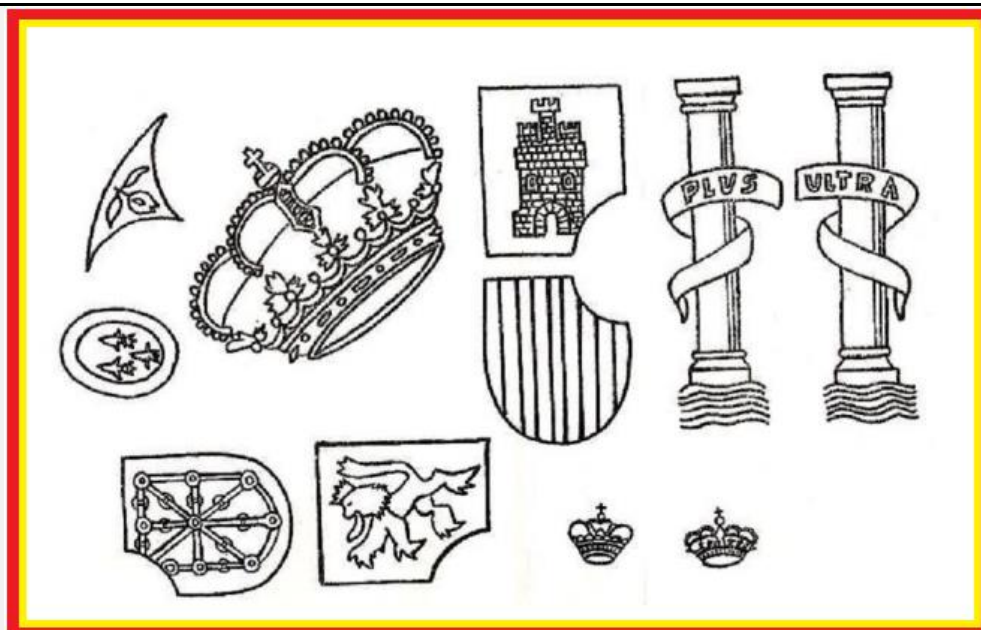
El/la maestro/a debe mostrar a los estudiantes los modelos de la actividad y explicarles cada una de las etapas de ejecución de acuerdo con su nivel:

1° y 2° grado: Colorear y opinar si les gustó o no la actividad.

3° grado: Colorear e identificar la leyenda con los nombres de los colores

4° y 5° grado: Actividad con el rompecabezas del escudo.

<p>Fecha: ___/___/___</p> <p>EL ESCUDO DE ESPAÑA</p> <p>Colorear con los colores oficiales de la bandera.</p>  <p>Leyenda de los colores:</p> <table border="0"> <tbody> <tr> <td><input type="checkbox"/> ROJO</td> <td><input type="checkbox"/> BLANCO</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> AMARILLO</td> <td><input type="checkbox"/> VERDE</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> AZUL (CELESTE)</td> <td><input type="checkbox"/> MORADO</td> </tr> </tbody> </table>	<input type="checkbox"/> ROJO	<input type="checkbox"/> BLANCO	<input type="checkbox"/> AMARILLO	<input type="checkbox"/> VERDE	<input type="checkbox"/> AZUL (CELESTE)	<input type="checkbox"/> MORADO	<p>Fecha: ___/___/___</p> <p>EL ESCUDO DE ESPAÑA</p> <p>¿VAMOS A COLOREARLO?</p>  <p>¿QUÉ TE PARECE LA ACTIVIDAD?</p> <p> <input type="checkbox"/>  ME GUSTA. <input type="checkbox"/>  NO ME GUSTA. </p>
<input type="checkbox"/> ROJO	<input type="checkbox"/> BLANCO						
<input type="checkbox"/> AMARILLO	<input type="checkbox"/> VERDE						
<input type="checkbox"/> AZUL (CELESTE)	<input type="checkbox"/> MORADO						



<https://colorearimagenes.net/dibujos-para-colorear/bandera-de-espana/>

Actividad Lúdica:

1. Colorear las partes de acuerdo con los colores del escudo oficial
2. Recortarlas cuidadosamente para no dañarlas
3. Armar cada parte para obtener una configuración igual al escudo oficial.
4. Pegar en el cuaderno de modo que quede tal cual el escudo de la bandera.

4º momento

¿En dónde está la lengua española como idioma oficial/cooficial?

- En este momento el/la maestro/a puede utilizar nuevamente el mapamundi para localizar y ubicar los países hispanohablantes en el mundo, clasificándolos por continente y también poniéndolos en relación a nuestro país.

Pero antes, intenta cuestionarlos acerca de los países hispanohablantes que ellos ya pueden identificar. A veces puede ser que algunos de los estudiantes tengan ido a Paraguay o Argentina, o conozcan a algún extranjero que habla español, o sepan alguna de estas informaciones haciendo relaciones con

los deportes, las olimpiadas o el mundial de futbol... Es interesante hacer esta provocación.

Ahora llega el momento de la actividad de sistematización y registro.

Fecha: ___/___/___

LA LENGUA ESPAÑOLA EN EL MUNDO

La Lengua Española o Castellana viene del LATIN y es una lengua hermana del portugués. Ella es hablada por más de 500 millones de personas en el mundo. Es la 2ª lengua extranjera que más tiene estudiantes. Tú eres uno de ellos. ¡Eso es muy especial!

Veamos los países hispanohablantes en el mapa abajo:

- 1- Colorear de color amarillo el mapa de Brasil.
- 2- Escribir los nombres de los países que hablan español y hacen frontera con Brasil.

Pista: son 7 países al total:	

- 3- Escribir en orden alfabético los nombres de los 21 países que hablan español:

- 4- Cuál de estos países más te gustaría conocer?

Actividad Lúdica:

Como propuesta de juego y actividad lúdica está la sugerencia del juego de la memoria con las banderas y los nombres de los países de habla hispánica.

Nombre: LAS BANDERAS DE LOS PAÍSES HISPANOHABLANTES - JUEGO DE LA MEMORIA	
--	--

Jugadores: De 2 hasta 6

Propuesta: El objetivo es lograr memorizar la ubicación de las 42 cartas con el fin de voltear sucesivamente las 2 cartas idénticas que formen pareja, para llevárselas.

Reglas: La partida se terminará cuando estén todas las parejas de cartas encontradas. El jugador que más cartas haya conseguido llevarse, ganará la partida.

Variación: En los turnos del juego aquel que logra hacer pareja con las cartas puede seguir jugando.



Con la utilización de las cartas del Juego de la memoria es posible proponer que los estudiantes clasifiquen entre los países hispanohablantes de Sudamérica y los países que no hacen parte de esta región. Además, se puede solicitar que identifiquen los que hacen límite con Brasil u otras localizaciones geográficas comunes como los continentes.

LAS AMÉRICAS

SUDAMÉRICA

ÁFRICA

EUROPA



FRONTERA CON BRASIL



Hay otras variables posibles como la división de las 3 Américas...

Actividad de Sistematización con los países de Sudamérica o América del Sur.

Fecha: ___/___/___

LOS PAÍSES HISPANOHABLANTES DE SUDAMÉRICA

Colorear el mapa de cada país hispanohablante que hace límite con el territorio brasilero.

SUDAMÉRICA / AMÉRICA DEL SUR

¿Cuántos países hispanohablantes hacen frontera con Brasil? ___

5° Momento	¿Cómo puedo preguntar e informar la nacionalidad?
<p>- En este momento es fundamental que el/la maestro/a pueda construir con los estudiantes la comprensión del termino nacionalidad, patria, compatriota a partir del contexto brasilero y luego ampliar para otros países.</p> <p>- Aclarar el tema de los gentilicios y cuáles informaciones él puede ofrecer.</p> <p>- Luego de eso, se puede introducir la idea del Tratamiento formal e informal en las relaciones interpersonales. O sea, La utilización de TÚ/VOS y USTED.</p> <p>Como sugerencia es interesante que el/la maestro/a pueda leer el texto abajo sacado de este sitio el 16/05/55: https://es.wikipedia.org/wiki/Gentilicio#:~:text=El%20adjetivo%20gentilicio%20es%20aquel,otro%20lugar%20o%20entidad%20pol%C3%ADtica</p>	
<p><i>El adjetivo gentilicio es aquel que «denota relación con un lugar geográfico ya sea por barrio, pueblo, ciudad, provincia, región, país, continente, o cualquier otro lugar o entidad política. El adjetivo gentilicio se puede sustantivar, es decir, se puede referir a una persona mencionándola únicamente por su gentilicio y así se puede decir correctamente el <u>bruneano</u> (en lugar de decir: el individuo bruneano), la <u>alemana</u>, etc. Los gentilicios ordinarios del idioma español se forman con una variedad de <u>sufijos</u>: -a, -aco, -año, -án, -ano, -ar, -arra, -ario, -asco, -ato, -e, -eco, -ego, -enco, -eno, -ense, -eño, -eo, -ero, -és, -esco, -í, -iego, -ín, -ino, -isco, -ita, -o, -ol, -ón, -ota, -tarra, -ú, -uco, -ujo, -uso y -uz —más sus correspondientes variantes femeninas.</i></p>	
<p style="text-align: center;">Actividad Lúdica:</p> <p>Como propuesta de juego y actividad lúdica está la sugerencia del juego de la memoria con las banderas con los nombres de los países de habla hispánica y sus adjetivos gentilicios (general / masculino y femenino).</p>	
<p>Nombre: LAS BANDERAS DE LOS PAÍSES HISPANOHABLANTES Y LOS</p>	

GENTILICIOS DE NACIONALIDAD -**JUEGO DE LA MEMORIA**

Jugadores: De 2 hasta 6

Propuesta: El objetivo es lograr memorizar la ubicación de las 42 cartas con el fin de voltear sucesivamente las 2 cartas idénticas que formen pareja, para llevárselas.

Reglas: La partida se terminará cuando estén todas las parejas de cartas encontradas. El jugador que más cartas haya conseguido llevarse, ganará la partida.

Variación: En los turnos del juego aquel que logra hacer pareja con las cartas puede seguir jugando.

**Actividad: Práctica de conversación dirigida**

1. Pedir que hagan parejas y que cada uno tenga una carta del juego para practicar la pronuncia de las preguntas:

INFORMAL

(con tuteo y voseo)

___ ¿DE DÓNDE ERES TÚ?-

___ "YO SOY (gentilicio) / YO SOY DE (nombre del país).

___ ¿DE DÓNDE SOS VOS?

___ "YO SOY (gentilicio) / YO SOY DE (nombre del país) .

FORMAL

(utilización de Usted)

___ ¿DE DÓNDE ES USTED?

___ "YO SOY (gentilicio) / YO SOY DE (nombre del país) .

Que practiquen el modo Formal e Informal comprendiendo su aplicación en un contexto real.

2. Distribuir las cartas emparejadas (bandera y gentilicios) una por estudiante en el salón y dejar que ellos circulen libremente en el espacio y pregunten unos a los otros sus nacionalidades, cada cual tiene que contestar de acuerdo con la carta del juego que le tocó.

Dejar que vivencien de modo que todos puedan dialogar con cada uno de sus compañeros.



INFORMAL

___ ¿DE DÓNDE ERES TÚ?

___ "YO SOY NICARAGUENSE / YO SOY DE NICARAGUA .

___ ¿DE DÓNDE SOS VOS?

___ "YO SOY NICARAGUENSE / YO SOY DE NICARAGUA .




FORMAL

___ ¿DE DÓNDE ES USTED?

___ "YO SOY NICARAGUENSE / YO SOY DE NICARAGUA .

3. Proponer que dibujen tiritas con preguntas y respuestas sobre el tema tratado. Que hagan diálogos formales e informales en los globos de conversación.

Actividad de sistematización:

<p>Fecha: ___/___/___</p> <p>PREGUNTAR E INFORMAR LA NACIONALIDAD</p> <p>Todos nosotros tenemos una patria de nacimiento. Una nación llena de compatriotas. Vamos a aprender sobre los adjetivos gentilicios. Veamos 2 maneras de preguntar la nacionalidad:</p> <p>Formal: ¿De dónde es (usted)? Informal: ¿De dónde eres (tú)?</p> <p>La persona puede contestar de 2 maneras:</p> <p>Yo soy de <u>España</u>. (país) Yo soy <u>Español/a</u>. (nacionalidad)</p> <p>ACTIVIDAD</p> <p>Vamos a llenar el recuadro con los gentilicios de los países que tienen el español como Lengua Oficial o Cooficial:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>LOS PAÍSES</th> <th>ADJ. GENTILICIOS MASC. Y FEM.</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>Argentina</td><td></td></tr> <tr><td>Bolivia</td><td></td></tr> <tr><td>Chile</td><td></td></tr> <tr><td>Colombia</td><td></td></tr> <tr><td>Costa Rica</td><td></td></tr> <tr><td>Cuba</td><td></td></tr> <tr><td>Ecuador</td><td></td></tr> <tr><td>El Salvador</td><td></td></tr> <tr><td>España</td><td></td></tr> <tr><td>Guatemala</td><td></td></tr> <tr><td>Guinea Ecuatorial</td><td></td></tr> <tr><td>Honduras</td><td></td></tr> <tr><td>México</td><td></td></tr> <tr><td>Nicaragua</td><td></td></tr> <tr><td>Panamá</td><td></td></tr> <tr><td>Paraguay</td><td></td></tr> <tr><td>Perú</td><td></td></tr> <tr><td>Puerto Rico</td><td></td></tr> <tr><td>Rep. Dominicana</td><td></td></tr> <tr><td>Uruguay</td><td></td></tr> <tr><td>Venezuela</td><td></td></tr> </tbody> </table> <p>¿Cuál de estos países te gustaría conocer? _____</p>	LOS PAÍSES	ADJ. GENTILICIOS MASC. Y FEM.	Argentina		Bolivia		Chile		Colombia		Costa Rica		Cuba		Ecuador		El Salvador		España		Guatemala		Guinea Ecuatorial		Honduras		México		Nicaragua		Panamá		Paraguay		Perú		Puerto Rico		Rep. Dominicana		Uruguay		Venezuela		<p>Fecha: ___/___/___</p> <p>Vamos a llenar el recuadro con los adjetivos gentilicios de algunos países que no tienen el español como lengua oficial y llenar el globo de conversación con el modo informal de preguntar la nacionalidad a alguien:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>PAÍSES</th> <th>ADJ. GENTILICIOS MASC. Y FEM.</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>Brasil</td><td></td></tr> <tr><td>Italia</td><td></td></tr> <tr><td>Francia</td><td></td></tr> <tr><td>Portugal</td><td></td></tr> <tr><td>Polonia</td><td></td></tr> <tr><td>Rusia</td><td></td></tr> <tr><td>Australia</td><td></td></tr> <tr><td>Japón</td><td></td></tr> <tr><td>Canadá</td><td></td></tr> <tr><td>India</td><td></td></tr> <tr><td>Ucrania</td><td></td></tr> <tr><td>Alemania</td><td></td></tr> <tr><td>Grecia</td><td></td></tr> <tr><td>Estados Unidos</td><td></td></tr> <tr><td>China</td><td></td></tr> </tbody> </table> <p>Pregunta: </p> <p>Respuesta: </p> 	PAÍSES	ADJ. GENTILICIOS MASC. Y FEM.	Brasil		Italia		Francia		Portugal		Polonia		Rusia		Australia		Japón		Canadá		India		Ucrania		Alemania		Grecia		Estados Unidos		China	
LOS PAÍSES	ADJ. GENTILICIOS MASC. Y FEM.																																																																												
Argentina																																																																													
Bolivia																																																																													
Chile																																																																													
Colombia																																																																													
Costa Rica																																																																													
Cuba																																																																													
Ecuador																																																																													
El Salvador																																																																													
España																																																																													
Guatemala																																																																													
Guinea Ecuatorial																																																																													
Honduras																																																																													
México																																																																													
Nicaragua																																																																													
Panamá																																																																													
Paraguay																																																																													
Perú																																																																													
Puerto Rico																																																																													
Rep. Dominicana																																																																													
Uruguay																																																																													
Venezuela																																																																													
PAÍSES	ADJ. GENTILICIOS MASC. Y FEM.																																																																												
Brasil																																																																													
Italia																																																																													
Francia																																																																													
Portugal																																																																													
Polonia																																																																													
Rusia																																																																													
Australia																																																																													
Japón																																																																													
Canadá																																																																													
India																																																																													
Ucrania																																																																													
Alemania																																																																													
Grecia																																																																													
Estados Unidos																																																																													
China																																																																													

6° Momento

¿Cuáles son los colores de las banderas de los países hispanohablantes?

En este momento es interesante que el/la maestro/a pueda preguntar en la lengua materna cuales son los nombres de los colores a los estudiantes y cuál es su color favorito. Y luego con una cartelera o con la caja de lápices de colores ir nombrando en español cada uno de ellos y que todos repitan los nombres para que puedan memorizar. Luego de eso, se puede trabajar la escritura de los nombres de los colores.

Como sugerencia puede ser que los estudiantes pregunten uno a los otros: ___ ¿CUÁL ES TU COLOR FAVORITO? Y que contenten ___ **MI COLOR FAVORITO ES** _____.

Decir a los estudiantes que hay sustantivos o nombres en español que cambian de género (femenino/masculino) y que la palabra COLOR es una de estas. Son las palabras "Heterogénicas".

Ejemplos.

EL AGUA

LA NARIZ

EL ARBOL

LA SAL

- Presentar la cartelera con las banderas de los países hispanohablantes.



Actividad Lúdica:

Como propuesta de juego y actividad lúdica está la sugerencia del juego de las cartas con Las banderas de los países hispanohablantes y sus colores.

Nombre: LAS BANDERAS DE LOS PAÍSES HISPANOHABLANTES Y LOS COLORES

Jugadores: De 2 hasta 8 jugadores

Propuesta: El objetivo es lograr las cartas con los colores de la(s) bandera(s) que tocó a cada uno.

Reglas:

Hay 21 cartas con las banderas de los países que deben ser repartidas en la misma cantidad a cada uno de los participantes. El repartidor lo hará discretamente con las cartas boca abajo.

Al centro habrá un montón de cartas boca abajo para que cada



uno de los jugadores puedan sacar una en su turno.

Al sacar la carta hay que decir en alta voz el nombre del color de la carta.

Caso no le sirva puede desecharla en otro monte de cartas despreciadas.

Se gana el juego aquel que logra obtener todas las cartas con los colores de la(s) bandera(s) que había sacado al principio.

Si se acaban las cartas y no sale un ganador, pueden seguir el juego utilizando las cartas desechadas, pero estas deben estar boca abajo.

Los colores que componen cada bandera están anotados en una ficha para consulta.

Variaciones:

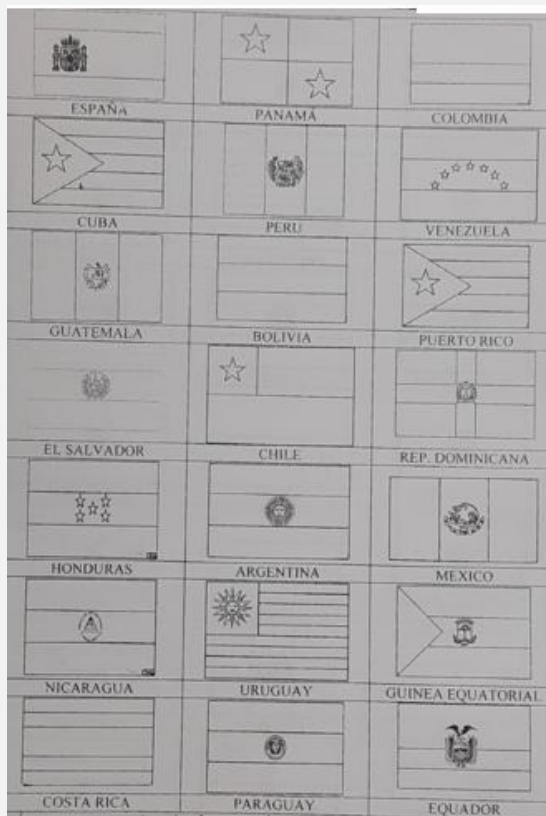
- El que logra obtener un color que pertenezca a una o más banderas suyas puede seguir sacando cartas del monte hasta que agarre una que no le sirva y pase el turno al que sigue.



(...)

Actividad de Sistematización.

Los estudiantes deben colorear las banderas de los países utilizando los colores correspondientes:

**Actividad Lúdica:**

El rompecabezas con las banderas de los países hispanohablantes.

Nombre: ROMPECABEZAS DE LAS BANDERAS DE LOS PAÍSES HISPANOHABLANTES

Jugadores: De 2 hasta 21

Propuesta: El objetivo es lograr armar el rompecabezas con las partes de la banderas correspondientes.

Es un juego colaborativo, pero también puede ser direccionado para que sea una competencia entre equipos.



ANEXO A – CRONOGRAMA DAS FORMAÇÕES



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Departamento de Educação
Ensino Fundamental



CRONOGRAMA DE FORMAÇÕES: LÍNGUA INGLESA E LÍNGUA ESPANHOLA PROFESSORAS DA REDE E ESTAGIÁRIOS – 2022



DATA	HORÁRIO	MODALIDADE LOCAL/PLATAFORMA	LÍNGUA ESTRANGEIRA
04/04	8:00- 11:30	PRESENCIAL/ SME	INGLÊS
11/04	8:00- 11:30	PRESENCIAL/NUFAT	INGLÊS
25/04	8:00- 11:30	PRESENCIAL/NUFAT	INGLÊS
09/05	8:00- 11:30	PRESENCIAL/NUFAT	ESPAÑHOL
16/05	8:00- 11:30	PRESENCIAL/NUFAT	INGLÊS
23/05	8:00- 11:30	ONLINE	ESPAÑHOL
30/05	8:00- 11:30	PRESENCIAL/NUFAT	INGLÊS
06/06	8:00- 11:30	PRESENCIAL/NUFAT	ESPAÑHOL
13/06	8:00- 11:30	PRESENCIAL/NUFAT	INGLÊS
20/06	8:00- 11:30	ONLINE	ESPAÑHOL
27/06	8:00- 11:30	PRESENCIAL/NUFAT	INGLÊS
01/08	8:00- 11:30	PRESENCIAL/NUFAT	ESPAÑHOL
08/08	8:00- 11:30	PRESENCIAL/NUFAT	INGLÊS
15/08	8:00- 11:30	ONLINE	ESPAÑHOL
22/08	8:00- 11:30	PRESENCIAL/NUFAT	INGLÊS
29/08	8:00- 11:30	PRESENCIAL/NUFAT	ESPAÑHOL
03/10	8:00- 11:30	PRESENCIAL/NUFAT	INGLÊS
10/10	8:00- 11:30	ONLINE	ESPAÑHOL
17/10	8:00- 11:30	PRESENCIAL/NUFAT	INGLÊS
24/10	8:00- 11:30	PRESENCIAL/NUFAT	ESPAÑHOL
31/10	8:00- 11:30	PRESENCIAL/NUFAT	INGLÊS
07/11	8:00- 11:30	ONLINE	ESPAÑHOL
21/11	8:00- 11:30	PRESENCIAL/NUFAT	INGLÊS
28/11	8:00- 11:30	PRESENCIAL/NUFAT	ESPAÑHOL
05/12	8:00- 11:30	PRESENCIAL/NUFAT	INGLÊS
12/12	8:00- 11:30	PRESENCIAL/NUFAT	INGLÊS E ESPAÑHOL
ENCERRAMENTO			

ESPAÑHOL = 7 OFICINAS PRESENCIAIS
5 ATENDIMENTOS ONLINE
INGLÊS = 15 OFICINAS PRESENCIAIS