



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA**

LUCIANA VIEIRA MARIANO

**AS IDENTIDADES CULTURAIS HISPÂNICAS NA FORMAÇÃO DE
PROFESSOR DE ESPANHOL**

Salvador
2017

LUCIANA VIEIRA MARIANO

**AS IDENTIDADES CULTURAIS HISPÂNICAS NA FORMAÇÃO DE
PROFESSOR DE ESPANHOL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia, no âmbito da Linha de Pesquisa I – Aquisição, Ensino e Aprendizagem de Línguas – como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Língua e Cultura.

Orientadora: Prof^a Dr^a Márcia Paraquett

Salvador
2017

LUCIANA VIEIRA MARIANO

**AS IDENTIDADES CULTURAIS HISPÂNICAS NA FORMAÇÃO DE
PROFESSOR DE ESPANHOL**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Língua e Cultura, Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura, da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 29 de junho de 2017.

Prof^a. Dr^a. Márcia Paraquett - Universidade Federal da Bahia
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Sally Cheryl Inkpin – Universidade do Estado da Bahia
Examinadora Externo (Primeiro Titular)

Prof^a. Dr^a. Dóris Cristina Vicente da Silva Matos – Universidade Federal de Sergipe
Examinadora Externa (Segundo Titular)

Prof^a. Dr^a. Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de Sousa – Universidade
Federal da Bahia
Examinadora Interna (Primeiro Titular)

Prof. Dr. Antônio Messias Nogueira da Silva – Universidade Federal da Bahia
Examinador Interna (Segundo Titular)

E os seguintes suplentes:

Prof^a. Dr^a. Denise Aparecida Brito Barreto – Universidade Estadual do Sudoeste
Baiano
1^a Suplente Externo

Prof. Dr. Rogério Soares de Oliveira – Universidade Estadual de Santa Cruz
2^o Suplente Externo

Prof^a. Dr^a. Simone Bueno Borges da Silva – Universidade Federal da Bahia
1^a Suplente Interno

Prof^a. Dr^a. Denise Maria Oliveira Zoghbi - Universidade Federal da Bahia
2^o Suplente Interno

Dedico esse trabalho à professora que me ensinou a ser professora e a amar a docência: Arlete Vieira (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, Senhor da minha vida, autor e consumidor de minha fé;

As amigas Cláudia Sousa e Andréia Lemos que me ajudaram a decidir participar da seleção do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura e que comemoraram comigo a minha aprovação;

A Flávia Cristina Martins de Oliveira, Cláudio Pires e Daglêssia Santos, meus amigos do curso do PPGLinc;

A amiga Sueli Fontes, por todas as nossas conversas e pelo incentivo;

A amiga Flavita Conceição por me ajudar a encontrar as respostas que eu buscava para minha vida acadêmica;

Às amigas Larisa Janusic, Lília Galvão, Vanessa Guimarães, Rita Manuela Santana, Viviane Sales, Jaqueline Cerqueira Evangelista e Veruska Rafaela dos Santos Lima e ao amigo e colega Fábio Oliveira por tornarem a minha vida ainda mais leve;

Aos meus colegas do Colegiado de Letras – Língua Espanhola e Literaturas do Campus V da UNEB;

A diretoria da APEEBA (Gestão 2012-2014) e, em especial, a Juan Facundo, Hernán Yerro e Wodisney Cordeiro por sempre se fazerem presentes nos momentos mais difíceis da gestão;

Aos ‘Mosqueteiros da Língua Espanhola’: Gustavo Fernández e Érika Aureliano por abraçarem a luta pela expansão da língua espanhola;

A Alberto André Vicente Neto, monitor do Projeto ‘Movimento de Expansão da Língua Espanhola’, por se dedicar a manter vivo o projeto mesmo no período do meu afastamento;

A Joalice Dias dos Santos, bolsista do meu projeto de pesquisa, pelo empenho e dedicação destinados ao nosso projeto de pesquisa;

A família CEAP pelo acolhimento;

Aos colegas do PROELE. Nossas discussões certamente são parte integrante dessa pesquisa e serão parte integrante de outras pesquisas. Tenho certeza de que juntos contribuiremos efetivamente para o fortalecimento do ensino de língua espanhola em nosso estado;

Às Meninas de Outono, Patrícia Argolo Rosa, Ann Marie Rebouças Moreira e Gabriela Luna Bellas Oliveira, minhas amigas irmãs, porque em todo o tempo ama o amigo e para a hora da angústia nasce o irmão! Vocês foram o meu alicerce na etapa final da escrita dessa Tese;

A Professora Doutora Márcia Paraquett, minha sempre orientadora, por me permitir ter a honra de ser sua orientanda e por iluminar o caminho dessa pesquisa, por me mostrar que mais que pesquisadores nós precisamos ser agentes de transformação e por acreditar que em minha pesquisa;

Aos professores Rogério Soares e Fernanda Vita que se dispuseram a participar de minha banca de qualificação e tanto contribuíram para a delimitação do tema dessa pesquisa;

Aos meus ex-alunos e alunos que a cada dia têm me ensinado novas lições e me mostrado a importância do exercício da docência e que o que muitos chamam de utopia pode se tornar uma realidade. Agradeço em especial aos meus alunos do curso de Pedagogia do Campus XV da UNEB, turma 2015.1, meus 'Semeadores da Esperança' e às minhas lindas alunas-amigas de Estágio Supervisionado: Maria Jocelma de Jesus Santos, Nilzélia Ramos Souza, Simone França Souza da Conceição (a linda Simone!) e Vera Rita dos Santos Silva e também ao meu aluno-amigo Lucas de Jesus Santos.

A Josélia Pereira de Almeida que nos momentos finais da escrita dessa Tese foi um verdadeiro anjo!

Por último, agradeço aos meus pais pelo cuidado, ao meu esposo Ricardo Paulo Costa dos Anjos, por se fazer presente em cada momento da minha vida, incluindo os momentos da escrita dessa tese e aos meus filhos, Pedro Mariano Porto e Darlane Mirella Mariano dos Anjos por todos os sorrisos, abraços e carinho que me ajudaram a não desistir do objetivo de concluir meu doutorado.

RESUMO

Essa Tese nasce do meu anseio de observar como os cursos de formação de professores de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) têm possibilitado uma aprendizagem de questões referentes às diversas identidades culturais hispânicas. Para viabilizar o desenvolvimento dessa pesquisa foram selecionados os cursos de Letras – Língua Espanhola e Literaturas do Campus I e o curso de Letras – Língua Espanhola e Literaturas do Campus V da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), os cursos de Letras – Língua Estrangeira – Espanhol e o curso de Letras Vernáculas e Língua Estrangeira Moderna da Universidade Federal da Bahia (UFBA), o curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa e suas Literaturas e em Língua Espanhola e suas Literaturas da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e o curso de Letras com Espanhol da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Após a seleção dos cursos foi realizada a análise das ementas dos componentes curriculares que pertencem à área de língua espanhola onde busquei, além de cumprir o objetivo proposto por essa investigação, observar que identidades culturais hispânicas são privilegiadas nesses cursos. O resultado demonstrou que nem todos os cursos propiciam o conhecimento referente às identidades culturais hispânicas e que a identidade cultural privilegiada nos cursos que oferecem esse conhecimento é a identidade cultural da Espanha.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Currículo. Identidades Culturais Hispânicas.

RESUMEN

Esa Tesis nace de mi deseo de observar como los cursos de formación de profesores de Español como Lengua Extranjera (E/LE) tienen posibilitado un aprendizaje de cuestiones referentes a las diversas identidades culturales hispánicas. Para viabilizar el desarrollo de esa pesquisa fueron elegidos los cursos de Letras – Língua Espanhola e Literaturas do Campus I y el curso de Letras – Língua Espanhola e Literaturas do Campus V de la Universidade do Estado da Bahia (UNEB), los cursos de Letras – Língua Estrangeira – Espanhol y el curso de Letras Vernáculas e Língua Estrangeira Moderna de la Universidade Federal da Bahia, el curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa e suas Literaturas e em Língua Espanhola e suas Literaturas da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) y el curso de Letras com Espanhol da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Después de la selección de los cursos fue realizado el análisis de las ementas de las asignaturas que pertenecen al área de lengua española donde busqué, además de cumplir el objetivo propuesto por esa investigación, observar que identidades culturales hispánicas son privilegiadas en esos cursos. El resultado demostró que ni todos los cursos propician el conocimiento concerniente a las identidades culturales hispánicas y que la identidad cultural privilegiada en los cursos que ofrecen ese conocimiento es la identidad cultural de España.

PALABRAS CLAVE: Formación de profesores. Currículo. Identidades Culturales Hispánicas.

ABSTRACT

This thesis arises from my desire to observe how the teacher training courses of Spanish as a Foreign Language (S / FL) have made it possible to learn about issues related to the diverse Hispanic cultural identities. In order to facilitate the development of this research, the following courses were selected: Literature - Spanish Language and Literature of Campus I and the course of Literature - Spanish Language and Literature of Campus V of the University of the State of Bahia (UNEB) - Spanish and the Course of Vernacular Letters and Modern Foreign Language of the Federal University of Bahia, the course of Letters with qualification in Portuguese Language and its Literatures and in Spanish Language and its Literatures of the State University of Santa Cruz (UESC) and the course of Letters with Spanish from the State University of Feira de Santana (UEFS). After the selection of the courses the analysis of the contents of the curricular components belonging to the Spanish language area where I sought, besides fulfilling the objective proposed by this investigation, observing that Hispanic cultural identities are privileged in these courses. The result showed that not all courses provide knowledge regarding Hispanic cultural identities and that the cultural identity privileged in the courses that offer this knowledge is the cultural identity of Spain.

KEYWORDS: Teacher training. Curriculum. Hispanic Cultural Identities

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Informações gerais sobre os cursos de formação inicial de professores de espanhol do estado da Bahia	30
Quadro 02- Cursos de habilitação específica e de dupla habilitação	32
Quadro 03 – Componentes curriculares do curso de Letras – Língua Espanhola e Literaturas do Campus I da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	72
Quadro 04 - Componentes curriculares do curso de Letras – Língua Espanhola e Literaturas do Campus V da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	78
Quadro 05 – Componentes curriculares do curso de Letras – Língua Estrangeira – Espanhol da Universidade Federal da Bahia (UFBA)	83
Quadro 06 - Componentes curriculares de Língua Espanhola do curso de Letras Vernáculas e Língua Estrangeira Moderna da Universidade Federal da Bahia (UFBA)	86
Quadro 07 - Componentes curriculares de Língua Espanhola do curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa e suas Literaturas e em Língua Espanhola e suas Literatura da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)	88
Quadro 08 - Componentes curriculares do curso de Licenciatura em Letras com Espanhol da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)	91

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Síntese da análise das identidades culturais hispânicas no curso de Letras – Língua Espanhola do Campus I da Universidade do Estado da Bahia	77
Tabela 02 - Síntese da análise das identidades culturais hispânicas no curso de Letras – Língua Espanhola do Campus V da Universidade do Estado da Bahia.	82
Tabela 03 - Síntese da análise das identidades culturais hispânicas no curso de Letras – Língua Estrangeira – Espanhol da Universidade Federal da Bahia	84
Tabela 04 - Síntese da análise das identidades culturais hispânicas no curso de Língua Espanhola do curso de Letras Vernáculas e Língua Estrangeira Moderna da Universidade Federal da Bahia	87
Tabela 05 - Síntese da análise das identidades culturais hispânicas no curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa e suas Literaturas e em Língua Espanhola e suas Literatura da Universidade Estadual de Santa Cruz	90
Tabela 06 - Síntese da análise das identidades culturais hispânicas no curso de licenciatura em Letras com Espanhol da Universidade Estadual de Feira de Santana	93

SUMÁRIO

1 PARA ENTENDER O PERCURSO ANTERIOR.....	17
1.1 INTRODUÇÃO.....	17
1.2 A MOTIVAÇÃO DA PESQUISA.....	18
1.3 JUSTIFICATIVA.....	20
1.4 PROBLEMÁTICA, OBJETIVO E PERGUNTAS.....	22
1.5 METODOLOGIA.....	25
1.6 A ORGANIZAÇÃO DA TESE.....	38
2 QUESTÕES QUE ENVOLVEM O PERCURSO.....	40
2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE E/LE E A INTERCULTURALIDADE..	41
2.2 CURRÍCULO: CONCEITOS E IMPLICAÇÕES.....	51
2.3 IDENTIDADES CULTURAIS HISPÂNICAS: CONCEITOS E IMPLICAÇÕES..	59
2.4 ESTEREÓTIPOS: CONCEITOS E IMPLICAÇÕES.....	65
3 O PERCURSO – AS IDENTIDADES CULTURAIS HISPÂNICAS NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE E/LE.....	69
3.1 DINÂMICA DA ANÁLISE DAS IDENTIDADES CULTURAIS NOS CURSOS DE HABILITAÇÃO ESPECÍFICA.....	70
3.1.1 Análise da proposta de trabalho com as Identidades Culturais Hispânicas no Curso de Letras – Língua Espanhola e Literaturas do Campus I da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).....	71
3.1.2 Análise da proposta de trabalho com as Identidades Culturais Hispânicas no Curso de Letras – Língua Espanhola e Literaturas do Campus V da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).....	78
3.1.3 Análise da proposta de trabalho com as Identidades Culturais Hispânicas no Curso de Letras – Língua Estrangeira – Espanhol da Universidade Federal da Bahia (UFBA).....	82
3.2 DINÂMICA DA ANÁLISE DAS IDENTIDADES CULTURAIS NOS CURSOS DE DUPLA HABILITAÇÃO.....	84
3.2.1 Análise da proposta de trabalho com as Identidades Culturais Hispânicas no Curso de Letras Vernáculas e Língua Estrangeira Moderna da Universidade Federal da Bahia (UFBA).....	85

3.2.2 Análise da proposta de trabalho com as Identidades Culturais Hispânicas no Curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa e suas Literaturas e em Língua Espanhola e suas Literatura da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)	87
3.2.3 Análise da proposta de trabalho com as Identidades Culturais Hispânicas no Curso de Letras – com Espanhol da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).....	90
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS.....	100

ANEXOS

Ementas do curso de Letras – Língua Espanhola e Literaturas do Campus I da Universidade do Estado da Bahia

Ementas do curso de Letras – Língua Espanhola e Literaturas do Campus V da Universidade do Estado da Bahia

Ementas das disciplinas da área de espanhol do curso de Letras – Língua Estrangeira – Espanhol da Universidade Federal da Bahia

Ementas das disciplinas da área de espanhol do curso de Curso de Letras Vernáculas e Língua Estrangeira Moderna da Universidade Federal da Bahia

Ementas das disciplinas da área de espanhol do curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa e suas Literaturas e em Língua Espanhola e suas Literatura da Universidade Estadual de Santa Cruz

Ementas das disciplinas da área de espanhol do curso de Letras – com Espanhol da Universidade Estadual de Feira de Santana

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

Eduardo Galean

1 PARA ENTENDER O PERCURSO

1.1 INTRODUÇÃO

Início a escrita dessa Tese justificando a escolha da palavra 'percurso' para cada um dos capítulos que a compõem.

Há duas razões que justificam essa escolha. A primeira razão se refere aos significados encontrados em diferentes dicionários para a palavra *percurso*, dos quais destaco *caminho* e *viagem* uma vez que esses significados traduzem, de certa forma, a construção e o objetivo propostos por esse trabalho.

A escrita dessa Tese, assim como a escrita de quaisquer outros trabalhos acadêmicos, é um caminho que exige a escolha de um objetivo, de perguntas e de uma metodologia. Além dessas escolhas, foi necessário vivenciar uma parte desse *caminho* para descobrir que elas poderiam ser mudadas. E as mudanças, que apontam um novo *caminho* para a escrita, são sempre necessárias.

Em relação ao motivo que me levou a considerar o significado da palavra *viagem* como uma referência para essa pesquisa. Início a Introdução de cada um dos próximos capítulos com partes do conto 'A função da arte/1' de Eduardo Galeano, fazendo dele, uma metáfora para o conhecimento das identidades culturais hispânicas. Esse texto retrata um desejo de viajar e de uma *viagem*. Essa viagem proporciona aos personagens do conto o encontro com o mar.

É a partir do resultado dessa viagem – o encontro com o mar – que me proponho a pensar que os cursos de formação inicial de professores de espanhol deveriam levar os seus alunos a conhecer as diversas identidades culturais hispânicas. Esse encontro deve ser um dos principais objetivos desses cursos e as identidades culturais precisam ser (re)conhecidas e exploradas pelos professores de espanhol em formação.

Por fim, tomo o próprio significado da palavra currículo que, etimologicamente, faz referência, dentre outras coisas, a um *percurso* que deve ser realizado.

A segunda razão pela qual justifico a utilização dessa palavra nos títulos de cada um dos capítulos é que ela é um dos significados da palavra currículo e todas as discussões propostas partem dele porque é a partir desse ponto que a formação dos professores é construída.

Além disso, é necessário observar qual *percurso* é proposto por esses cursos. Afinal, esse percurso corresponderá ao caminho e às viagens que serão possibilitadas para esses futuros professores.

1.2 A MOTIVAÇÃO DA PESQUISA

Antes de tratar propriamente da motivação dessa Tese, considero importante explicar a razão que me levou a adotar o uso da primeira pessoa do singular para a escrita dessa pesquisa.

Até o meu ingresso no doutorado, em 2012 (dois mil e doze), eu desconhecía essa possibilidade e costumava fazer o uso da primeira pessoa do plural. Mas, a partir do início da construção dessa pesquisa, decidi assumir o uso da primeira pessoa do singular e me juntar a outros pesquisadores que não comungam com a ideia do apagamento da voz do autor, causado pela utilização da terceira pessoa:

Não acreditamos que esse apagamento promova maior credibilidade a uma pesquisa científica, pois a subjetividade, principalmente na área da Linguística Aplicada (doravante LA) em que nos inserimos, estará sempre presente, já que os olhos e a percepção crítica do pesquisador são a peça-chave para desvendar e desbravar o objeto de análise (MATOS, 2014, p. 21).

Essa subjetividade, marcada pelo meu olhar em relação ao meu objeto de estudo, está presente nas respostas relacionadas a duas perguntas: Quem sou? Qual o lugar de onde falo? E serão as respostas a essas perguntas que constituem a motivação da minha Tese.

Sou professora formadora há 12 (onze) anos e é esse o lugar de onde falo. Iniciei minha carreira na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), na Bahia, e foi a partir desse trabalho que tive contato com questões relacionadas ao multiculturalismo e à interculturalidade e me tornei uma professora intercultural.

O meu primeiro contato com questões relacionadas ao multiculturalismo se deu através de um curso de extensão ministrado no ano de 2006 (dois mil e seis) na UESC.

De todas as leituras realizadas nesse curso sobre o multiculturalismo, foi a do artigo 'Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo – novas perspectivas

multiculturais para o ensino de línguas estrangeiras', que me levou a conhecer a proposta da educação multicultural e com ela me identificar:

A educação multicultural pretende recontextualizar o papel político da escola, discutindo a adoção de novos currículos multirreferenciais que venham a incorporar discursos historicamente silenciados e desprezar aqueles potencialmente silenciadores. Em outras palavras, a pedagogia multicultural acredita na valorização do sujeito/professor e do sujeito/estudante, assim como no desenvolvimento da sensibilidade de escuta às múltiplas vozes, desconstruindo a polarização dos saberes e assumindo, através do dialogismo, uma perspectiva de construção do conhecimento de forma dialética e multidimensional (MOTA, 2004, p. 43).

Passo então a buscar, como sugere Mota (2004), um redimensionamento do meu papel profissional e o distanciamento de uma postura de alienação, aproximando-me, assim, de um comprometimento com a transformação social, buscando me transformar em uma educadora intelectual, uma agente de mudança, engajada na desconstrução de estereótipos e na promoção da tolerância das diferenças, da convivibilidade internacional, como bem observou a autora supracitada.

Mesmo antes de ser professora formadora e de conhecer a proposta da educação multicultural, eu já sentia a necessidade de ampliar os conteúdos em minhas aulas e me inquietava com a cobrança das escolas de que o ensino de língua espanhola tivesse como foco o aprendizado de regras gramaticais.

Eu sentia que era possível e necessário ir além e que o aprendizado de uma Língua Estrangeira (LE) deveria proporcionar aos alunos a possibilidade de conhecer novas pessoas e, a partir delas, novas culturas.

Na condição de professora formadora, essa inquietação me angustiava ainda mais porque eu desejava proporcionar uma visão mais ampla a respeito do ensino e aprendizagem da língua espanhola.

Assim, a partir daqueles novos saberes, começo a encontrar respostas para minhas perguntas, das quais destaco a apresentada por Paraquett (2005):

A aula de língua estrangeira é um espaço privilegiado que possibilita o exercício da inserção sociocultural de nossos aprendizes em seu universo, ou melhor, no mundo contemporâneo. Ela é um laboratório

para o amadurecimento, o reconhecimento e a aceitação do *eu* e do *outro*. Mas ela também pode ser muito perigosa quando se restringe a marcar as diferenças. É na aprendizagem de uma língua estrangeira que rompemos barreiras com o estrangeiro. Mas é preciso que essa seja uma viagem feita com ida e volta. O perigoso é levar o *eu* ao *outro* e deixá-lo lá, sem trazê-lo de volta. Ensinar e aprender uma língua estrangeira é ensinar e aprender a ser o *eu* e não o *outro* (PARAQUETT, 2005).

Passo, a partir de minha experiência como professora formadora, a ter também contato com questões relacionadas à interculturalidade e assumo o entendimento de que ela representa um avanço em relação à proposta do multiculturalismo.

Em 2008 (dois mil e oito), inicio o meu curso de mestrado em Educação e Contemporaneidade na UNEB. Nesse curso, tive o privilégio de ter a professora doutora Kátia Mota como orientadora de minha pesquisa. Eu estava diante da professora que é autora do artigo com o qual me identifiquei e conheci as propostas que redimensionaram minha prática docente. E é a partir da experiência da pesquisa do meu mestrado que proponho a justificativa dessa Tese.

1.3 JUSTIFICATIVA

Foi na pesquisa de campo da minha dissertação, intitulada ‘Concepções e reações dos professores de Espanhol como Língua Estrangeira em formação frente às culturas e representações dos povos latino-americanos hispânicos’, que teve sua população amostra constituída por 10 (dez) alunos do último semestre do curso de Letras – Língua Espanhola e Literaturas do Departamento de Ciências Humanas/Campus V da UNEB, que pude conhecer as concepções que esses alunos tinham acerca das diferentes identidades culturais latino-americanas hispânicas.

Destaco que durante a realização dessa pesquisa anterior, o meu interesse não estava voltado para todos os povos hispânicos, mas sim para aqueles situados na América Latina.

O resultado das atividades demonstrou que as imagens que esses alunos possuíam era uma visão limitada e limitante acerca dessas identidades. Limitada

porque estava fundamentada em estereótipos. A partir de um conceito simples da palavra estereótipo, apresentado pelo Dicionário de Significados¹, é possível observar os prejuízos causados por essa visão limitada de uma identidade cultural:

Estereótipo é geralmente um conceito infundado sobre algo e é geralmente depreciativo, que as pessoas se baseiam em opiniões alheias e as tornam como verdadeiras. O Estereótipo também faz parte do racismo, xenofobia e intolerância religiosa.

Esses prejuízos serão ainda maiores se os professores de Língua Estrangeira (LE) trabalharem as identidades culturais a partir dessa visão, uma vez que: “O papel do professor é inicialmente, estar presente como professor que introduz o exterior, o Outro [...]” (HADJI, 2011, p. 129). Possivelmente será através de seus professores de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) que os alunos serão apresentados a essas diversas identidades culturais hispânicas e terão, ou não, abertura para desejar aprender mais sobre elas a partir de um olhar de compreensão e respeito.

São imagens limitantes porque, a partir dessa visão, eles não demonstravam estar aptos para desenvolver um trabalho intercultural em suas aulas. Esses participantes, assim como outros professores de Língua Estrangeira (LE), poderão, mesmo sem ter essa intenção, ‘matar interculturalmente’ e essa ação, comum nas aulas de LE pode ser identificada quando, enquanto professores:

[...] consideramos outras culturas como sendo inferiores à nossa; fazemos generalizações apressadas, infundadas sobre costumes em outras culturas; comparamos aspectos de uma cultura e da nossa, tomando esta como modelo ou padrão compartilhado; humilhamos pessoas, grupos e comunidades em outras culturas por meio de vocabulário e fraseologia desumanizadores; fazemos generalizações interculturais irresponsáveis, descuidadas com o intuito de descrever padrões interculturais; recorremos a dicotomias para nos referirmos a culturas (por exemplo: cultura individualista (sic), cultura coletivista), em vez de considerarmos o *continuum* em que as culturas são co-construídas e vivenciadas; não conseguimos nos relacionar interculturalmente com dignidade e respeito; não conseguimos perceber e reconhecer a universalidade ou quase-universalidade de valores fundamentais como paz, não violência e não matar, em nossas atividades comunicativas, como Educação em língua materna, segunda língua ou língua estrangeira (GOMES MATOS, 2010, p. 33).

¹ O dicionário de significados é um dicionário online que pode ser consultado através do seguinte endereço: <https://www.significados.com.br/>

Os professores em formação que participaram da minha pesquisa não foram preparados para não 'matar interculturalmente'. É preciso que os cursos de formação inicial possibilitem para seus estudantes, como recomenda Freire (1996), o entendimento de que eles precisam se assumir como sujeitos de produção do saber e se convençam definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Os professores em formação precisam, através de seus cursos, compreender que esse papel abrange também o trabalho com as identidades hispânicas uma vez que eles não devem transferir uma visão estereotipada dessas identidades e sim criar possibilidades para que os conhecimentos referentes às mesmas sejam construídos ou reconstruídos.

Assim, a observação de que os estereótipos têm sido um dos principais entraves para a compreensão das identidades culturais a partir de um olhar intercultural, me deparei com uma realidade que precisava ser transformada e eu precisava, de alguma forma, contribuir para essa transformação.

Por isso é que, através dessa pesquisa, eu assumo o compromisso de observar como essas identidades são trabalhadas tanto no curso de formação dos alunos que participaram da pesquisa anterior quanto em outros cursos, a fim de observar como os currículos têm preparado seus alunos para que eles possam, em sua docência, trabalhar com esse tema em suas aulas.

1.4 PROBLEMÁTICA, OBJETIVO E PERGUNTAS

Na contemporaneidade, o ensino/aprendizagem de uma LE assume a função de preparar o aluno para um diálogo com outras culturas. Esse tem sido um consenso entre os documentos nacionais que orientam o ensino dessa disciplina e entre teóricos e pesquisadores da área

Um dos objetivos do Ensino Fundamental (EF), apontado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental Língua Estrangeira é levar o aluno a conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, *bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais* (BRASIL, 1998).

Ao tratar do sentido do aprendizado na área de *Linguagens, Códigos e Tecnologias*, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN-EM) (2000) afirmam que a aprendizagem de uma Língua Estrangeira Moderna deve promover a compreensão de diferentes visões de mundo e culturas.

A primeira menção é apresentada no item *Representação e Comunicação*, no qual um dos objetivos de se ensinar uma LE deve ser: “Conhecer e usar a Língua Estrangeira Moderna como instrumento de acesso à informações de outras culturas e grupos sociais” (BRASIL, 2000, p. 71), enquanto a segunda menção aparece no item *Contexto sócio histórico*: “Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz” (BRASIL, 2000, p. 71).

As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN) (BRASIL, 2005) afirmam que o ensino de LE aproxima a língua de uma função social, dessa forma, além de objetivar a comunicação, há também o objetivo de levar o estudante a conhecer e a respeitar as culturas dos países e povos que a falam, uma vez que, dominar uma língua estrangeira supõe conhecer, também e, principalmente, valores e crenças presentes em diferentes grupos sociais.

Contudo, é necessário compreender que, quando falamos da língua espanhola, estamos tratando do idioma oficial de 21 (vinte e um) países.

E, ainda que exista uma consciência de se trabalhar com essa diversidade, o que tenho observado na formação de professores de E/LE e, conseqüentemente, nos estágios desses professores, é o que descreve Coracini (2007, p. 157):

[...] em nome do princípio do ensino de cultura recorre-se ao ensino de uma visão de cultura muito limitada, no qual apenas os elementos mais visíveis da cultura são levados em conta, como a alimentação, os lazeres, as atividades cotidianas, tratando tudo de forma homogênea e estereotipada: todos os habitantes de um dado país agem, falam e pensam de uma mesma forma.

O que ocorre, na maioria das vezes, é exposto por Paraquett (1998, p.119) que menciona que diante dessa dificuldade, acaba-se por dividir a língua espanhola em dois grupos: o peninsular e o americano caindo-se no erro de revelar a América como um conjunto homogêneo, onde todos pensam e agem da mesma maneira.

Em nome do ensino da cultura, tenho visto, muitas vezes, a Espanha ser apresentada como um país monolíngue e diversos países latino-americanos

hispânicos serem apresentados como se compartilhassem de uma única cultura. Se olhar para o Brasil e dizer que todos compartilhamos de uma mesma cultura é reduzir a nossa riqueza cultural, me parece ainda mais grave considerar que diferentes países compartilham de uma mesma cultura.

A interculturalidade é a possibilidade de superar essa prática e a visão estereotipada que os professores de espanhol têm acerca das identidades culturais dos povos da Língua Alvo. Acerca dessa abordagem de ensino, Mendes (2008, p.51) comenta que:

Numa abordagem de ensino que se pretende intercultural, desse modo, promover o diálogo de culturas significa estarmos abertos para aceitar o outro e a experiência que ele traz para o encontro a partir de seu ponto de vista. [...] Em lugar do choque e do conflito, a aceitação e a comunhão; em lugar da rejeição, a cooperação; em lugar da dificuldade de aprendizagem, a construção partilhada de experiências ricas em aprendizagem; em lugar do embate de forças, a negociação e a troca. Este é o modo pelo qual é possível fazer do ensino/aprendizagem de línguas um processo de difusão da interculturalidade.

Nessa proposta, segundo Mendes (2008), o professor – tanto do Ensino Superior como da Educação Básica – desempenha um papel fundamental, pois é ele quem conduz o processo e orienta as experiências de uso da língua desenvolvidas em sala de aula, sendo não só o responsável pelos conteúdos, procedimentos e experiências vivenciadas pelos alunos, mas também pelas relações que se estabelecem entre os sujeitos que interagem na situação de aprendizagem.

Dessa forma, a problemática dessa pesquisa, conforme menção anterior, consiste em observar como questões relacionadas às identidades culturais hispânicas integram os currículos dos cursos de formação de professores de E/LE uma vez que, como mencionei anteriormente, esse conhecimento seria necessário para que esses professores de espanhol pudessem, em suas aulas, realizar um trabalho a partir de uma abordagem intercultural.

Para que a proposta desse estudo fosse viabilizada foi necessário definir um número de cursos que seria analisado já que seria impossível analisar a formação de professores de espanhol em todo território nacional e estabelecer a análise dos cursos que farão parte do *corpus* amostra dessa pesquisa. Assim foram selecionados os cursos de formação de professores de espanhol do estado da

Bahia.

A partir dessa colocação surge o objetivo dessa Tese, que consiste em avaliar se os currículos dos cursos de formação inicial de professores de espanhol propiciam o conhecimento das identidades culturais hispânicas e, caso propiciem, de que forma o propiciam e que identidades culturais são privilegiadas.

Para alcançar esse objetivo foram elaboradas as seguintes perguntas:

1. Esses currículos propiciam o conhecimento das identidades culturais hispânicas?
2. Caso propiciem, de que forma o fazem?
3. Que identidades culturais hispânicas são privilegiadas nesses cursos?

1.5. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Observar se os currículos dos cursos de formação inicial de professores de espanhol propiciam o conhecimento das identidades culturais hispânicas;
2. Compreender, nos currículos que propiciam esse conhecimento, de que forma esse conhecimento é possibilitado;
3. Analisar, nos currículos que propiciam esse conhecimento, quais dessas identidades são privilegiadas.

1.5 METODOLOGIA

Os métodos que integraram a geração de dados dessa investigação são a pesquisa qualiquantitativa e a pesquisa documental.

1.5.1 A pesquisa qualiquantitativa

Outra questão relacionada ao método de pesquisa é a análise de dados. Assim, o método, ou forma de análise dos dados, dessa investigação fundamenta-se nas propostas da pesquisa qualiquantitativa. Essa abordagem, segundo Tadhakkori e Teddlie (2003 apud Flick, 2009) é declarada como um 'terceiro movimento metodológico'.

Vale ressaltar que a pesquisa quali-quantitativa é denominada, por alguns autores, como quantiquantitativa. Em ambos os casos se evidencia a junção dos vocábulos 'qualitativo' e 'quantitativo' e das características dessas duas modalidades de pesquisa.

Considero pertinente tratar das características da pesquisa qualitativa e quantitativa antes de tratar especificamente da pesquisa que integra esses dois métodos de análise dos dados coletados.

Segundo Minayo (2012), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores, das atitudes. Tratando ainda da pesquisa qualitativa, a autora afirma que:

A pesquisa qualitativa aborda um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p. 47).

Outras características integram o universo da pesquisa qualitativa. Dentre elas, destaco o seu multimétodo, através do qual o pesquisador faz uso de abordagens, métodos e técnicas orientados por diferentes linhas de estudo (MENDES, 2004), e da flexibilidade relacionada aos procedimentos de geração, interpretação e análise dos dados.

Mas as características mais importantes da pesquisa qualitativa parecem estar diretamente relacionadas à análise de dados. Ludke e André (1986) mencionam que o esforço de detectar padrões, temas e categorias é um processo criativo que requer um julgamento cuidadoso sobre o que é realmente relevante e significativo nos dados. Demo (1995) uma vez mais defende o rigor da pesquisa científica e alerta sobre o desafio dessa modalidade de análise:

A percepção de qualidade não deve ser desculpa para a falta de rigor na análise, como se nas ciências sociais valesse a reflexão solta, confusa e mesmo disparatada. Pelo contrário, será um desafio a mais apresentarmos construções científicas ainda mais cuidadosas. De todos os modos, a mensuração não pode ser critério fatal, já que,

se assim fosse, ficaríamos somente com o 'mensurável' e, ao mesmo tempo, talvez com o que há de menos interessante no fenômeno. Pelo fato de não sabermos medir diretamente democracia, isso não a faz, de nenhuma maneira, menos relevante (DEMO, 1995, p. 17).

Em relação às pesquisas quantitativas, há um consenso entre diferentes teóricos e autores de manuais acadêmicos de metodologia que apontam como principal característica dessa categoria de investigação a análise pautada em dados numéricos. Segundo Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa quantitativa considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las.

Richardson (1999) afirma que as pesquisas quantitativas apresentam como características o emprego da quantificação, tanto na coleta como no tratamento dos dados, e pelo processo de análise dedutivo, que se utiliza de técnicas estatísticas, desde as mais simples, como percentual, média, mediana, desvio-padrão, às mais complexas, como coeficiente de correlação e dispersão e análise de regressão, para explicar o comportamento do objeto de estudo.

Bryman (2004, p. 59-60 apud Flick, 2009, p. 24) ao descrever 10 (dez) formas de integrar a pesquisa qualitativa e quantitativa, demonstra também as possibilidades da união dessas pesquisas:

1. A lógica da triangulação significa, para o autor, verificar, por exemplo, os resultados qualitativos em relação aos quantitativos;
2. A pesquisa qualitativa pode apoiar a pesquisa quantitativa;
3. Vice-versa;
4. Ambas são combinadas ou oferecem um quadro mais geral da questão em estudo;
5. As características estruturais são analisadas com os métodos quantitativos e no mesmo processo, com abordagens qualitativas;
6. A perspectiva dos pesquisadores guia as abordagens quantitativas, ao passo que a pesquisa qualitativa enfatiza os pontos de vista do subjetivo;
7. O problema da generalidade pode ser resolvido pela pesquisa qualitativa acrescentando os resultados quantitativos;
8. Os resultados qualitativos podem facilitar a interpretação das relações entre variáveis em conjuntos de dados quantitativos;
9. A relação entre os níveis micro e macro em uma área importante pode ser esclarecida combinando-se as pesquisas quantitativa e qualitativa.
10. Formas híbridas, por exemplo, o uso da pesquisa qualitativa em desenhos de natureza experimental.

Tratando da pesquisa quali quantitativa, Prodanov e Freitas (2013), indicam que ela supera a dicotomia positivista x interpretativa. Essa questão também é abordada por Vita (2012, p. 226):

Mientras que el análisis cuantitativo postula que las semejanzas y las diferencias cuantitativas, que emergen de las categorías analíticas seleccionadas para analizar los mensajes, constituyen la manera de determinar objetivamente el significado de los mensajes utilizados, la metodología cualitativa es el estudio de un todo integrado que forma o constituye una unidad de análisis y que hace que algo sea lo que es².

Em relação à análise, Ohira e Davoch (2008) afirmam que as informações quantitativas geram questões que podem ser aprofundadas qualitativamente e os dados qualitativos podem ser quantitativamente analisados, dando maior profundidade e nova perspectiva às interpretações. Em virtude disso, é recomendável reconhecer e explorar a complementaridade entre análises quantitativas e qualitativas e apoiar as interpretações e conclusões da pesquisa em ambas.

A presente pesquisa, segundo seus objetivos mais gerais, assume duas posturas que, ao mesmo tempo, diferenciam-se e se complementam: a pesquisa descritiva e a pesquisa explicativa. O trabalho com essas duas categorias é possível, uma vez que, segundo Gil (2010), a pesquisa explicativa tem como objetivo, em sua primeira etapa de análise, a descrição das características de determinada população, podem ser elaboradas também com a finalidade de identificar possíveis relações entre variáveis.

A pesquisa descritiva deve ser compreendida como uma pesquisa onde os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem interferência do pesquisador e há uso de técnicas padronizadas de coleta de dados (RODRIGUES, 2007).

² Enquanto a análise quantitativa postula que as semelhanças e as diferenças quantitativas, que emergem das categorias analíticas selecionadas para analisar as mensagens, constituem a maneira de determinar objetivamente o significado das mensagens utilizadas, a metodologia qualitativa é o estudo de um todo integrado que forma ou constitui uma unidade de análise e que faz com que algo seja o que é (tradução minha).

Contudo, é preciso atentar para o fato exposto por Gil (2010, p. 28), no qual o autor afirma que:

Algumas pesquisas descritivas vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, e pretendem determinar a natureza dessa relação. Nesse caso, tem-se uma pesquisa descritiva que se aproxima da explicativa.

Mais uma vez é possível observar a relação existente entre essas duas modalidades de pesquisa. Essas características propostas por Gil (2010) estão diretamente relacionadas à proposta da análise descritiva desse estudo, já que minha intenção é, após a descrição dos dados, observar a relação entre esses dados e as propostas relacionadas à formação de professores de E/LE.

Já as pesquisas explicativas apresentam como características o propósito de identificar fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos e o consequente aprofundamento do conhecimento da realidade, pois tem a finalidade de explicar a razão, o porquê das coisas (GIL, 2010).

Outra característica da pesquisa explicativa é a complexibilidade. Nessa modalidade ela vai além do registro, da análise, da classificação e da interpretação dos fenômenos em estudo, procurando identificar quais são os seus fatores determinantes (PRESTES, 2012, p. 30).

O emprego da classificação da pesquisa explicativa como um dos objetivos mais gerais dessa investigação justifica-se pelo fato de que minha intenção, em relação à análise dos dados, corresponde à intenção de um pesquisador que se propõe a trabalhar com essa modalidade de pesquisa, uma vez que essa busca, segundo Prestes (2012), explica os porquês das coisas e suas causas, por meio do registro, da análise, da classificação e da interpretação dos fenômenos observados.

Diante das possibilidades que se apresentavam como propostas para o *corpus* dessa pesquisa, escolhi os cursos regulares de Letras com habilitação em Língua Espanhola, oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior do estado da Bahia.

Três perguntas nortearam a construção dos procedimentos de geração de dados e análise do *corpus*: *o quê, por quê e como?*.

A resposta para a primeira pergunta – *o quê?* – revela o *corpus* primário dessa pesquisa que é constituído pelos 06 (seis) cursos regulares de formação inicial de professores de língua espanhola do estado da Bahia.

Ao propor a pesquisa, eu acreditava que em nosso estado eram ofertados 05 (cinco) cursos de formação de professores de língua espanhola. Contudo, após a realização da etapa do levantamento de cursos, prevista como uma das primeiras atividades dessa investigação, descobri que são ofertados 08 (oito) cursos.

Desses, 03 (três) são oferecidos pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), 02 (dois) pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), 01 (um) pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e 02 (dois) pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Temos assim 02 (dois) cursos ofertados por uma Instituição Federal e 06 (seis) por instituições estaduais.

Desses 08 (oito) cursos, 07 (sete) são presenciais e 01 (um) é da modalidade Educação a Distância (EaD). Dos cursos regulares, 01 (um) é oferecido através de um Programa Especial³ de Formação de Professores.

Os cursos presenciais são ofertados nos municípios de Salvador, Santo Antônio de Jesus, Feira de Santana e Ilhéus. O curso do Programa Especial de professores também é ofertado na cidade de Feira de Santana e o curso de formação de professores na modalidade EaD possui polos presenciais nos municípios de Senhor do Bonfim, Dias D'Ávila, Esplanada, Itanhém, Pirituba, Simões Filho, Itamarajú e Feira de Santana.

Quadro 1 – Informações gerais sobre os cursos de formação inicial de professores de espanhol do estado da Bahia

NOME DO CURSO	MODALIDADE	UNIVERSIDADE	MUNICÍPIO
Letras – Língua Espanhola e Literaturas	Presencial	Universidade do Estado da Bahia	Salvador
Letras – Língua Espanhola e Literaturas	Presencial	Universidade do Estado da Bahia	Santo Antônio de Jesus

³ O curso do Programa Especial é um curso que não possui oferta regular.

Letras, Língua Espanhola e Literaturas	Educação a Distância	Universidade do Estado da Bahia	Senhor do Bonfim Dias D'Ávila Esplanada Itanhém Pirituba Simões Filho Itamarajú Feira de Santana
Licenciatura em Letras Vernáculas e Língua Estrangeira Moderna – Espanhol	Presencial	Universidade Federal da Bahia	Salvador
Letras: Língua Estrangeira – Espanhol	Presencial	Universidade Federal da Bahia	Salvador
Letras com habilitação em Língua Portuguesa e suas Literaturas e em Língua Espanhola e suas Literatura	Presencial	Universidade Estadual de Santa Cruz	Ilhéus
Licenciatura em Letras com Língua Espanhola	Presencial	Universidade Estadual de Feira de Santana	Feira de Santana
Licenciatura em Letras Espanhol	Programa Especial	Universidade Estadual de Feira de Santana	Feira de Santana

Fonte: A própria autora.

Após esse primeiro levantamento de dados e ainda buscando responder à a pergunta 'o quê?', considerei em um momento inicial a possibilidade de realizar uma análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e das ementas das disciplinas obrigatórias de língua espanhola dos currículos dos cursos.

Contudo, após a segunda etapa do levantamento de dados, quando foi realizada a geração de dados referente aos PPP e currículos, conclui que a falta de PPP por parte de alguns cursos e a falta de atualização do PPP por parte de outros comprometeriam o resultado da pesquisa. Desta forma, decidi trabalhar somente com a parte do ementário referente à área de espanhol do currículo dos cursos.

O levantamento dos ementários dos cursos da UEFS (Anexo 1) e UFBA (Anexo 2 e 3) foi realizado a partir de encontro com os coordenadores dos cursos. O currículo do curso do Campus I da UNEB (Anexo 4) e da UESC (Anexo 5) foi realizado através da internet. O levantamento dos ementários dos cursos do Campus V da UNEB (Anexo 6) foi realizado a partir do Projeto de Reconhecimento cedido, para consulta, pela própria instituição.

A segunda pergunta – *por quê?* – me conduziu diretamente ao objetivo dessa pesquisa: compreender como as identidades culturais hispânicas são trabalhadas nesses cursos de formação.

E, enfim, para responder à terceira pergunta relacionada ao procedimento dessa pesquisa – *como?* – foi necessário desenvolver a análise das ementas das disciplinas de língua espanhola desses currículos.

A primeira etapa da análise consistiu em compreender a dinâmica desses cursos. Para tanto observei se os cursos eram de habilitação específica ou de dupla habilitação.

Quadro 2 – Cursos de habilitação específica e de dupla habilitação

CURSOS DE HABILITAÇÃO ESPECÍFICA	
CURSO	INSTITUIÇÃO
Letras – Língua Espanhola e Literaturas	UNEB
Letras – Língua Espanhola e Literaturas	UNEB
Letras: Língua Estrangeira – Espanhol	UFBA
CURSOS DE DUPLA HABILITAÇÃO	
CURSO	INSTITUIÇÃO
Letras Vernáculas e Língua Estrangeira Moderna	UFBA
Letras com habilitação em Língua Portuguesa e suas Literaturas e em Língua Espanhola e suas Literatura	UESC
Licenciatura em Letras Espanhol	UEFS

Fonte: A própria autora.

Como é possível observar no Quadro 02, os cursos de habilitação específica são oferecidos pelo Campus I e pelo Campus V da UNEB e pela UFBA, enquanto os cursos de dupla habilitação são oferecidos pela UESC, UEFS e também pela UFBA.

Ainda nessa primeira etapa, realizei um levantamento das disciplinas obrigatórias de língua espanhola desses cursos.

Na segunda etapa da análise observei, a partir de uma releitura dessas ementas, quais delas propunham o trabalho com a cultura e, depois, quais identidades culturais hispânicas eram contempladas nesses documentos.

1.5.2 A pesquisa documental

A exposição de questões relacionadas à pesquisa documental me remete à necessidade de explorar o conceito de documento. Considero imprescindível o domínio e apreensão do significado do objeto desse método de pesquisa. A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias (LAKATOS, MARCONI, 2003, p. 174).

Contudo, antes de expor conceitos empregados para esse termo, é preciso atentar que, segundo Gil (2002), o conceito de documento é bastante amplo”.

O dicionário Aurélio⁴ online o define como: “Título ou diploma que serve de prova: documento histórico, qualquer objeto ou fato que serve de prova, confirmação ou testemunho: documentos fotográficos”. Pádua (2000, p.69) menciona que:

Se admitimos um conceito mais amplo para documento – ‘é toda base de conhecimento fixado materialmente e suscetível de ser utilizado para *consulta*, *estudo* ou *prova* – como citamos anteriormente, ou ainda o sentido em que se toma a palavra desde a origem latina – *documentum*: aquilo que ensina ou serve de *exemplo* ou *prova*, alargamos também a amplitude da pesquisa documental para além das ciências sociais e da investigação histórica (grifo do autor).

Os documentos que compõem o *corpus* dessa investigação correspondem às ementas das disciplinas obrigatórias de língua espanhola dos currículos dos cursos de formação de professores de E/LE do estado da Bahia.

Ainda em relação ao termo ‘documento’ é necessário salientar que existem dois tipos de documentos. Gil (2008) os classifica como fontes de primeira mão e fontes de segunda mão, definindo os documentos de primeira mão como os que não receberam qualquer tratamento analítico, como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. Os documentos de segunda mão são os que, de alguma forma, já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas, etc. Os documentos que serão analisados nessa pesquisa são fontes de primeira mão.

Gil (2010) aponta que os documentos institucionais, mantidos em arquivos de empresas, órgãos, públicos e outras organizações, são os documentos mais utilizados nas pesquisas documentais.

Acerca dos documentos oficiais, dos quais fazem parte os documentos que serão analisados nessa investigação, Lakatos e Marconi (2003, p.174) mencionam que:

[...] geralmente são a fonte mais fidedigna de dados. Podem dizer respeito a atos individuais, ou, ao contrário, atos de vida política, de alcance municipal, estadual ou nacional. O cuidado do pesquisador diz respeito ao fato de que não exerce controle sobre a forma como

⁴ Fonte: <http://www.dicionariodoaurelio.com/Documento.html>. Acesso em 16 abr. 2014.

os documentos foram criados. Assim, deve não só selecionar o que lhe interessa, como também interpretar e comparar o material, para torna-lo utilizável.

Teóricos da área de Metodologia da Pesquisa Científica concordam com o fato de que essa modalidade de pesquisa se assemelha, em muitos aspectos, à Pesquisa Bibliográfica. A esse respeito, Gil (2010, p.30) comenta que a Pesquisa Documental:

[...] apresenta muitos pontos de semelhança com a pesquisa bibliográfica posto que nas duas modalidades utilizam-se dados já existentes. A principal diferença está na natureza das fontes, uma vez que a pesquisa bibliográfica fundamenta-se em material elaborado por autores com o propósito específico de ser lido por públicos específicos. Já a pesquisa documental vale-se de toda a sorte de documentos, elaborados com finalidades diversas, tais como assentamento, autorização, comunicação, etc. Mas há fontes que hora são consideradas bibliográficas, hora documentais. Por exemplo, relatos de pesquisa, relatórios, boletins e jornais de empresas, atos jurídicos, compilações, estatísticas, etc. O que geralmente se recomenda é que seja considerada fonte documental quando o material consultado é interno à organização e fonte bibliográfica quando for obtida em biblioteca a base de dados (GIL, 2010, p. 30).

Pádua (2000) afirma que a pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos e retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não-fraudados).

O autor ainda ressalta que essa modalidade de investigação tem sido largamente utilizada nas ciências sociais e na investigação histórica que têm se utilizado tanto de fontes primárias (os documentos propriamente ditos) como de fontes secundárias (dados estatísticos, elaborados por institutos especializados e considerados confiáveis para a realização da pesquisa).

Na pesquisa documental, em geral, é possível identificar, segundo Gil (2010, p.45), as seguintes etapas:

- a) formulação do problema;
- b) elaboração do plano de trabalho;
- c) identificação das fontes e obtenção do material;
- d) análise e interpretação de dados;
- e) redação de relatório.

A primeira e a segunda etapas (formulação do problema e elaboração do plano de trabalho) dessa pesquisa coincidem com o cumprimento do levantamento bibliográfico onde foi realizada a elaboração do problema – ou pergunta de partida – e do projeto de pesquisa.

A terceira etapa – identificação de fontes e obtenção do material – foi desenvolvida durante os primeiros 18 (dezoito) meses da pesquisa. Durante esse período, também foi elaborada uma análise preliminar dos dados.

A quarta etapa – análise e interpretação de dados – foi dividida em três momentos. No primeiro, realizei uma análise global dos cursos de graduação e, nas duas etapas seguintes, foi realizada uma análise de pontos mais específicos. A primeira etapa foi desenvolvida do 21º (vigésimo primeiro) mês ao 23º (vigésimo terceiro) mês. A realização dessa análise global nesse curto período de tempo só foi possível por conta da análise preliminar dos currículos realizada entre os anos de 2012 (dois mil e doze) e 2013 (dois mil e treze).

A quinta etapa – redação – foi iniciada no 25º (vigésimo quinto) mês.

1.5.3 O tratamento dos dados

A modalidade escolhida para a análise e tratamento dos dados foi a Análise de Conteúdo (AC).

De maneira geral, essa modalidade de análise tem como ponto de partida a mensagem, entendendo que a mesma expressa um significado e um sentido e que a emissão de mensagens está vinculada às condições contextuais de seus emissores.

A Análise de Conteúdo corresponde a um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a 'discursos' (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados até a extração de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade (MARTINS, 2007, p. 97).

Ainda tratando da AC, Martins (2007) afirma que a mesma busca tratar de um texto em seus detalhes das informações, dados e evidências disponíveis e que seu trabalho vai além do texto *per se* e alcança os detalhes do contexto. Seu interesse, segundo esse mesmo autor, está além da descrição dos conteúdos.

Bardin (2011) apresenta os objetivos que correspondem à sutileza dos métodos da AC. Segundo a autora, o primeiro deles seria a superação das incertezas que consistiriam em observar se o que o pesquisador julga ver na mensagem está efetivamente contido na mesma. Duas seriam as perguntas a responder em relação à superação da incerteza: 'Essa visão do pesquisador pode ser compartilhada com os outros? A leitura é válida e generalizável?'

O segundo objetivo seria o enriquecimento da leitura, uma vez que, segundo a autora, uma leitura atenta poderá aumentar a produtividade e a pertinência das afirmações.

Em relação aos dados dessa pesquisa, a superação será alcançada a partir do embasamento teórico.

O enriquecimento da leitura talvez tenha sido a minha principal inquietação em relação à análise de dados. Eu estava ciente da responsabilidade de analisar os currículos das instituições e consciente de que a construção dos mesmos envolveu também a consideração de questões limitantes⁵. Outra atitude que tomei em relação ao enriquecimento da leitura foi realizar, no período de levantamento dos dados, referentes ao *corpus* primário, uma análise prévia do material gerado.

Essas duas funções integram a AC dessa pesquisa. A primeira corresponde ao 'percurso metodológico' escolhido, já que decidi trabalhar com uma exploração que gerasse descobertas acerca da oferta do espanhol na Bahia e relacionadas aos cursos de formação de professores. E a segunda corresponde a análise das ementas dos cursos.

Martins (2007) afirma que os princípios da AC são: a) Descrever tendências no contexto das comunicações; b) Comparar mensagens; níveis e meios de comunicação; c) Auditar conteúdos de comunicação e compará-los com padrões, ou determinados objetos; d) Construir e aplicar padrões de comunicação; e) Medir a

⁵ Considero aqui como questões limitantes a carga horária do curso e as condições físicas das universidades. Muitas vezes, a falta de laboratórios impede que disciplinas relacionadas às novas tecnologias tenham uma carga horária maior do que a apresentada nos currículos. É preciso considerar também que existem diretrizes institucionais e nacionais para a construção desses currículos.

clareza das mensagens, f) Descobrir estilos de comunicação; g) Identificar intenções, características e apelos de comunicações; e h) Desvendar as ideologias dos dispositivos legais.

A inferência é o elemento chave da AC. Martins (2007, p. 96) afirma que na AC deseja-se inferir sobre o todo da comunicação. Em relação a inferência, Franco (2005, p. 26) pontua que:

Produzir inferências é, pois, *la raison d'être* da análise de conteúdo. É ela que confere a esse procedimento relevância teórica, uma vez que implica, pelo menos, uma comparação, já que a informação puramente descritiva sobre o conteúdo, é de pequeno valor. [...] O vínculo entre ele é apresentado por forma de teoria. Assim toda a análise de conteúdo implica comparações; o tipo de comparação é ditado pela competência do investigador no que diz respeito a seu maior ou menor conhecimento acerca de diferentes abordagens teóricas.

Bardin (2011) compara o analista a um arqueólogo que trabalha com vestígios – que são os documentos – e afirma que ele deve considerar que esses vestígios são manifestação de estados, dados e fenômenos onde há qualquer coisa a descobrir por e graças a eles.

Os dados obtidos através da pesquisa documental foram descritos e interpretados a partir de AC. Os dados também passaram por um processo de classificação, codificação, representação numérica e foram transformados em tabelas.

1.6 A ORGANIZAÇÃO DA TESE

Essa Tese está organizada em cinco capítulos. Nesse primeiro capítulo, intitulado *PARA ENTENDER O PERCURSO*, realizei a apresentação da Tese e tratei das razões que me levaram a propor esse estudo. Nesse mesmo capítulo apresentei os elementos norteadores dessa pesquisa, a saber: o objetivo geral, as perguntas, a metodologia da pesquisa e os métodos empregados para a geração e análise de dados.

No segundo capítulo, intitulado *QUESTÕES QUE ENVOLVEM O PERCURSO*, apresento a parte teórica desse estudo e nele discuto a formação de professores de E/LE e os conceitos e implicações de currículo, de cultura e de estereótipos.

No terceiro capítulo, intitulado *O PERCURSO: IDENTIDADES CULTURAIS HISPÂNICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE E/LE*, apresento o resultado da pesquisa documental, onde me propus a observar como os cursos propiciam o trabalho com as identidades culturais hispânicas e que identidades são privilegiadas nesses cursos.

Por fim, no quarto e último capítulo, intitulado *O FIM DESSE PERCURSO E AS POSSIBILIDADES DE NOVOS PERCURSOS*, apresento minhas impressões e inquietações relacionadas ao resultado dessa investigação e minhas perspectivas em relação ao futuro das pesquisas relacionadas às identidades culturais hispânicas e à interculturalidade na formação do professor.

2 QUESTÕES QUE ENVOLVEM O PERCURSO

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul (Eduardo Galeano).

A epígrafe desse capítulo é a primeira parte do conto "A função da arte/1", do escritor uruguaio Eduardo Galeano (1940-2015), publicado em sua obra "O Livro dos Abraços" (1989).

Tião Rocha, educador popular, folclorista e antropólogo, tratando desse texto, considerou que ele também poderia se chamar "A função do educador/1" e justificou sua proposta afirmando que o educador não é aquele que ensina o aluno como é o mar, mas o que, junto com o seu aluno, leva-o a descobrir e a se apropriar do(s) mar(es) mundo que ele vê com os olhos, sente com o coração, deseja com a alma, constrói com a cabeça e as mãos e sonha com os seus sonhos.

Rocha (s.d, s.p.) ainda afirma que quando um aluno diz 'me ajuda a olhar!', ele está, ao mesmo tempo reconhecendo a sua necessidade de ser ajudado a olhar e ver mais longe, e homenageando seu educador, reconhecendo nele o seu saber, sua coerência, sua amizade, sua parceria. Contudo o autor adverte que:

Mas para que esta educação se realize em toda sua plenitude, é necessário que [...] o professor tome a iniciativa de levar [...] o aluno a "descobrir o mar" [...]. Ao fazer isto, [...] o educador estará redescobrimdo o mar através do olhar [...] ou do aluno. Este descobrir/redescobrir o mar juntos, significa reinventá-lo, reciclá-lo, reapropriá-lo, renascê-lo. E, acreditamos que todo dia é dia de navegar nos mares da vida e de passar este mundo a limpo para que todos nós – [...] professores e alunos - sejamos, diuturnamente, educadores e educandos do mistério e da mágica que é o viver (ROCHA, s.d, s.p.).

Concordo com Tião Rocha. Esse texto ilustra o papel do educador. Consequentemente ele também ilustra o papel do professor de língua espanhola diante do seu desafio de apresentar aos seus alunos as identidades culturais hispânicas. O mar parece infinito aos nossos olhos e, nesse aspecto, o mar se assemelha às identidades culturais.

Contudo, para proporcionar para seus alunos esses conhecimentos, o professor precisará, primeiro, conhecer as identidades culturais hispânicas. Por essa

razão deve ser uma preocupação dos cursos de formação inicial dos professores de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) trabalhar com esses conteúdos.

No intuito de dar conta da discussão teórica que envolve a temática dessa pesquisa, esse Capítulo está dividido em 04 (quatro) sessões. Na primeira apresento questões relacionadas à formação de professores, na segunda seção apresento uma discussão sobre o currículo na contemporaneidade, na terceira sessão trato das identidades culturais hispânicas e na quarta sessão trato dos estereótipos na formação dos professores de espanhol.

2.1 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE E/LE E A INTERCULTURALIDADE

Tratar da formação de professores de E/LE é para mim, ao mesmo tempo, um privilégio e um desafio.

Um privilégio porque foi no início de minha carreira no Ensino Superior que realmente pude descobrir o poder transformador da educação e com isso assumi a responsabilidade de trabalhar para que meus alunos da graduação, desde o início de seus cursos, tivessem ciência de seu papel na sociedade.

Um desafio porque ao escrever essa pesquisa eu tive que limitar essa discussão aos aspectos que estão relacionados à temática dessa investigação e, ainda assim, foi necessário delimitar a discussão mesmo desses aspectos.

Tentando cumprir o objetivo de discutir a formação de professores de E/LE trato, nessa primeira sessão desse capítulo, dos principais desafios da universidade e da formação dos professores de Letras, da interculturalidade e da abordagem intercultural.

O Século XX trouxe novos desafios à Universidade:

Mais radicalmente, os próprios desenvolvimentos do século XX e da nossa era planetária fizeram com que nos afrontássemos cada vez mais amiúde e, de modo inelutável, com os desafios da complexidade. Nossa formação escolar e, mais ainda, nossa a universitária nos ensina a separar objetos do contexto, as disciplinas umas das outras para não ter que relacioná-las. Essa separação e fragmentação das disciplinas é incapaz de captar 'o que está tecido em conjunto', isto é, o complexo, segundo o sentido original do termo (MORIN, 2007, p.18).

É a complexidade que, segundo Morin (2007), nos convoca para uma verdadeira reforma do pensamento. Trata-se, segundo o autor, de uma nova abordagem e compreensão do mundo, de um mundo que se "autoproduz". Sobre a complexidade, esse autor ainda afirma que pensar a complexidade é respeitar a tessitura comum, o complexo que ela forma para além de suas partes e por isso: "Faz-se necessário substituir um pensamento que está separado por outro que está ligado" (MORIN, 2007, p.20).

O fato é que, segundo Morin (2007), especialistas e experts têm grandes desempenhos em suas áreas e a lógica a que obedecem projeta sobre a sociedade e as relações humanas uma visão determinista, mecanicista, quantitativa, formalista, que ignora e dissolve tudo o que é subjetivo, afetivo, livre e criador.

Também é Morin (2007) que afirma que a Universidade precisa de uma reforma e que essa reforma depende, por sua vez, de uma reforma do pensamento que viabilize e permita o emprego total da inteligência, afinal:

[...] não se pode reformar uma instituição (as estruturas universitárias), se anteriormente as mentes não forem reformadas; mas só se pode reformar as mentes se a instituição for previamente reformada (MORIN, 2007, p.22).

Essa reforma de mentes corresponde a uma reforma do pensamento: "A reforma do pensamento contém uma necessidade social-chave: formar cidadãos capazes de enfrentar os problemas de seu tempo" (MORIN, 2007, p.26). Surge daí um importante questionamento: "Que educará os educadores? É necessário que se auto eduquem e eduquem escutando as necessidades que o século exige, das quais os estudantes são portadores" (MORIN, 2007, p.23).

É a partir da preocupação sobre como os professores serão formados que inicio minha discussão.

Considerando o contexto atual, não posso deixar de ver o trabalho com as identidades culturais como um dos principais desafios para a formação dos professores uma vez que um dos principais papéis que esses professores deverão assumir é o de apresentar as culturas dos povos de Língua Alvo para os seus alunos.

Contudo, acredito que a formação de professores ou, pelo menos, a maioria dos cursos de formação de professores de língua, seja ela materna ou estrangeira, está distante de cumprir esse papel. A realidade de grande parte dos cursos é a

preocupação com a formação teórica dos alunos que, muitas vezes, se distancia da prática em sala de aula.

Pimenta e Lima (2010, p. 06), tratando da formação de professores, comentam:

Não é raro ouvir-se dos alunos que concluem seus cursos se referirem a estes como 'teóricos', que a profissão se aprende 'na prática', que certos professores e disciplinas são demais 'teóricos'. Que 'na prática a teoria é outra'. Na verdade, os currículos dos cursos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas, isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem.

Mendes (2008), corroborando com o mencionado pelas autoras e, ao mesmo tempo, tratando dos cursos de formação de professores de línguas, menciona que, nos mesmos, há uma valorização do conhecimento teórico, estanque, descontextualizado que não tem dialogado com as práticas efetivas que os professores realizam em seus ambientes de atuação e vivência.

Uma das principais consequências dessa formação, também mencionada por Mendes (2008), é que as universidades têm, na maioria das vezes, formado alunos que sabem o que não querem fazer, mas não sabem como fazer diferente ou que até sabem como fazer, mas não sabem como reagir diante dos fatores que, na teoria, os impediria de fazer.

Esse distanciamento da teoria e da prática, somado à valorização do conhecimento teórico não tem contribuído para a formação de docentes capazes de construir um ensino significativo em suas aulas. É importante considerar aqui que a postura assumida pelos professores formadores servirá, muitas vezes, como um modelo para os alunos desses cursos.

É assim imprescindível que os professores formadores entendam o seu papel dentro dos cursos de licenciatura.

Celani (1998) tratando do profissional de Letras que precisamos ter e que, conseqüentemente precisamos formar, menciona:

Não é, por certo o "robô orgânico" (mero reproduzidor), "operado por um gerente" (seu coordenador? as normas impostas pelo MEC, pelas Secretarias de Educação, pela escola? as editoras?) "por meio de um controle remoto" (técnicas e receitas prontas, fórmulas, materiais didáticos à prova de professor?), mas, "um ser humano independente", com sólida base na sua disciplina, (a língua que

ensina), mas com “estilo característico de pensar” (visão de ensino como desenvolvimento de um processo reflexivo, contínuo, comprometido com a realidade do mundo e não mera transmissão de conhecimento) (CELANI, 1998, p.35).

Celani (1998) também destaca que esse profissional, antes de tudo, deve ser um educador comprometido com seu aluno, com a sociedade e consigo mesmo.

Esse comprometimento do profissional de Letras só poderá ser alcançado se ele for, também e principalmente, um compromisso dos cursos de formação desses professores. Trabalhar, a partir da proposta de abertura do aluno para o conhecimento das identidades culturais do *Outro* representa, a um só tempo, o cumprimento dos três comprometimentos que devem ser assumidos pelo professor.

A relação que estabeleço entre o trabalho com essas identidades e esses comprometimentos são reforçados pela afirmação de Siqueira (2012, p. 58):

Dentre os inúmeros campos do saber que têm como princípio norteador o compromisso com a diversidade humana e as suas manifestações, [...] o ensino de línguas, materna ou estrangeira (LM/LE), é um daqueles que detêm maior capacidade de reação e promoção de uma tomada de consciência intercultural crítica, uma vez que, dominar línguas (não apenas aquelas de grande prestígio internacional), interagir com outros povos e outras culturas, é condição fundamental para a educação para a cidadania (SIQUEIRA, 2012, p. 58).

É bastante interessante observar o papel do professor de Letras nesse contexto: o de maior reação e promoção da interculturalidade, descrita pelo autor como consciência intercultural crítica. Para Siqueira (2012) há a necessidade de se superar o tecnicismo e deixar que nesse ambiente de cooperação, reflexão e entendimento, lapide-se um verdadeiro intelectual transformador.

O autor, tratando do desafio de superar o apagamento de identidades e trabalhar a favor da promoção da diversidade, ainda afirma que:

É nessa seara, portanto, que diversos nós ainda carecem de ser desatados. E é aqui que o profissional de Letras contemporâneo, o professor, seja de língua materna ou língua estrangeira, depara-se com um campo fértil para uma tomada de consciência da grande importância de sua tarefa, não apenas no tocante à formação acadêmica de seus aprendizes, pequenos ou adultos, mas, principalmente, no reconhecimento de que diversidade, ensino e

linguagem formam uma tríade que, dentre outras coisas, ostenta a capacidade de pavimentar o caminho de cada um dos nossos alunos na busca por sua cidadania plena (SIQUEIRA, 2012, p. 58).

A responsabilidade que deve ser exercida pelos professores de LE esbarra nos problemas que envolvem o seu processo formativo uma vez que, a exemplo do resultado da pesquisa discutido na seção anterior, a maior parte dos cursos de Letras não têm dado conta de desenvolver uma formação que dê aos seus alunos condições de desenvolver um trabalho voltado para a promoção de uma postura intercultural diante das culturas dos povos de Língua Alvo.

Mais uma vez destaco que para que isso aconteça há a necessidade de que os cursos de formação de professores promovam o conhecimento das identidades culturais hispânicas. Atento também para o fato de que somente conhecer essas identidades não é o suficiente para que o aluno do curso de licenciatura entenda que há a necessidade de compreender que o trabalho que envolve essa temática deve ser um trabalho voltado para a construção da busca do que o autor chamou de cidadania plena.

O fato é que diante da necessidade de cumprir a função de levar aos seus alunos o conhecimento das identidades culturais hispânicas, o professor de língua e, conseqüentemente, o professor de E/LE, assume um olhar diante dessas identidades e, possivelmente, será a partir desse olhar que ele trabalhará com essas outras culturas.

Destaco duas possibilidades de que esse professor dispõe para olhar para essas identidades: um olhar etnocêntrico e um olhar intercultural. Segundo Rocha (1995, p. 01):

O etnocentrismo é uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência. No plano intelectual, pode ser visto como a dificuldade de pensarmos a diferença; no plano afetivo, como sentimentos de estranheza, medo, hostilidade.

Esse olhar pode ser reconhecido quando um professor, ou um material didático, trata as identidades culturais do *Outro* como uma identidade cultural

inferior. Esse olhar, como menciona o autor parte do princípio de que a cultura desse professor é superior e que ela serve de parâmetro para julgar a cultura do *Outro*.

Não há, no trabalho a partir dessa visão, a abertura para se conhecer essas outras identidades culturais porque elas são tidas como identidades estranhas e inferiores e, assim, não há nada que possa ser aprendido com ela.

Quando penso nessa postura me recordo de um curso de atualização que foi ofertado para professores de E/LE e alunos do curso de licenciatura de Letras/Espanhol. Em um determinado momento desse curso estávamos diante de um professor espanhol que apresentava questões à música na cultura cigana. No momento em que esse professor projetou um vídeo, onde um cigano cantava, foi possível ouvir gargalhadas no auditório.

Concluo, acerca da experiência relatada, que, naquele momento, muitos dos professores e estudantes presentes no auditório olhavam para aquela identidade cultural com um olhar etnocêntrico. O canto, que era algo novo para a maioria dos presentes, foi visto com estranheza e a reação de hostilidade diante desse novo foi representada pela reação desses presentes.

Em relação ao olhar intercultural considero ser necessário, antes de tratar desse olhar, discutir questões relacionadas à interculturalidade.

Primeiramente a defino como uma forma de olhar para as identidades culturais distintas. Ao contrário do que propõe um olhar etnocêntrico, um olhar intercultural é um olhar onde o *Outro* é compreendido com respeito e onde se busca estabelecer um diálogo com essa nova identidade.

Quando tomo o termo interculturalidade nessa Tese e o aplico ao contexto da formação de professores de espanhol e do ensino/aprendizagem de espanhol, ressaltando o trabalho com as identidades culturais hispânicas, não ignoro que sua concepção seja mais ampla uma vez que, como afirma Kramsch (1993 *apud* Mendes, 2004) esse termo também significa o processo de comunicação entre pessoas que falam uma mesma língua e compartilham um mesmo território, mas que participam de diferentes grupos culturais (sociais, étnicos, de gênero, etc).

Também não ignoro o fato de que o trabalho com a interculturalidade com pessoas que compartilham a mesma língua e o mesmo território é tão ou ainda mais necessário que o trabalho com a interculturalidade nas aulas de LE, uma vez que vivemos um momento em que não é incomum encontrar um discurso de ódio por parte de algumas pessoas que não compartilham dos mesmos grupos culturais ou,

ainda, por parte de pessoas que compartilham de um mesmo grupo social, mas possuem posicionamentos distintos dos demais.

Há ainda, em nosso país, graves problemas relacionados à inclusão de pessoas que não possuem um comportamento considerado padrão pela sociedade. Dentre esses excluídos, destaco os portadores de necessidades especiais e os portadores de transtornos mentais.

Ressalto que a interculturalidade não é um olhar que deva pertencer somente ao professor de um LE, mas a todos os professores e, mais utopicamente, a todos os seres humanos para a construção de um mundo mais justo.

Contudo, mais uma vez me deparo com a limitação de um trabalho acadêmico e compreendo que não caberia a mim, a partir da temática proposta, tratar da interculturalidade na educação e sim da interculturalidade aplicada à formação de professores.

A esse olhar intercultural, atribuo, as características pontuadas por Walsh (2005, p. 10 e 11) quando a autora trata da interculturalidade:

- Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade;
- Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimento, saberes e práticas culturalmente distintas, buscando desenvolver um novo sentido de convivência de estar em sua diferença;
- Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos, e sim, reconhecidos e confrontados;
- Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e intenta criar modos de responsabilidade e solidariedade;
- Uma meta por alcançar.

Embora as características sejam claras e apontem o que pode ser classificado como um trabalho a partir da interculturalidade, quero destacar aqui o uso dos termos 'respeito', 'igualdade' e 'solidariedade'. São essas as palavras que definem, para mim, os propósitos do que defino como o trabalho a partir de um olhar intercultural: a construção de uma sociedade onde o respeito, a igualdade e a solidariedade correspondam a uma realidade para todos.

A partir do proposto pela autora, considero que os professores formadores e em formação devam, a partir desse conceito de interculturalidade, compreender a tolerância como sinônimo da palavra respeito, como propõe Freire (2013).

Segundo esse autor a tolerância não deve ser compreendida como pura condescendência ou indulgência que 'A' tem ou experimenta em relação a 'B', uma vez que nesse sentido, a tolerância implicaria em um certo favor que o tolerante faz ao tolerado e assim o tolerante seria uma pessoa bondosa ou benevolente e disposta a 'perdoar' a inferioridade do outro.

Freire (2013) ainda menciona que nessa compreensão alienada e alienante de tolerância, como favor do tolerante ao tolerado, se acha escondida no tolerante a desconfiança, quando não a certeza de sua superioridade de classe, de raça, de gênero, de saber em face do tolerado que espera dele uma atitude de gratidão e bondade.

Não é desta tolerância nem deste tolerante nem tampouco desse tolerado que falo. Falo de tolerância como virtude da convivência humana. Falo por isso mesmo, da qualidade básica a ser forjada por nós e aprendida pela assunção de sua significação ética - a qualidade de conviver com o diferente. Com o diferente, não com o inferior. [...] na tolerância verdadeira não há predominantemente o ou a que tolera e o ou a que é tolerado(a). Ambos se toleram. [...] O que a tolerância demanda de mim é que respeito o diferente, seus sonhos, suas deias, suas opiniões, seus gostos, que não o negue só porque é diferente (FREIRE, 2013, p. 26).

A inclusão de questões voltadas à tolerância e sua relação com o ensino de LE devem ser amplamente discutidas no cenário educacional, uma vez que ensinar uma língua é colocar os alunos em contato com as culturas dos povos que a falam. É a partir dessa postura de tolerância que o professor formador deve trabalhar e é a partir dessa postura que o seu aluno deve 'encontrar' as identidades culturais hispânicas.

Abordando essa questão Mendes (2008. p. 63) menciona que:

[...] é importante desse modo que os aprendizes sejam incentivados a assumir uma postura que favoreça a abertura, o diálogo, o respeito às diferenças, assim como a avaliarem criticamente os seus posicionamentos e atitudes durante o desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Contudo, preciso concordar com Walsh (2005): a interculturalidade ainda é uma meta que deve ser alcançada. Retomo aqui a epígrafe de minha Tese em que Galeano menciona que a utopia está lá no horizonte, que se afasta quando eu me aproximo, mas que deve me fazer caminhar. A interculturalidade é a utopia que deve me fazer caminhar.

Lamentavelmente, o conceito 'interculturalidade' não é um conceito conhecido por parte dos professores formadores e, também, por parte dos professores em formação, de forma que esse olhar intercultural não tem sido o objetivo de suas aulas:

É relativamente claro que os professores só desejam mudanças, novos materiais de ensino e outras alternativas, quando constatarem que há muito que fazem tudo na mesma, que usam sempre o mesmo manual, utilizam sempre as mesmas estratégias (VIEIRA, 1999, p. 138).

Não concordo com a generalização utilizada por Vieira (1999) uma vez que, ao utilizar a expressão 'os professores', parece referir-se a todos os professores. Além disso, também porque não acredito que todos se sintam incomodados por, há muito tempo, utilizarem o mesmo manual ou as mesmas estratégias, ainda que exista, por parte de alguns, a consciência de que esses recursos não correspondem às demandas da sociedade contemporânea.

Porém, concordo com a autora quando diz que alguns professores – e quero acreditar que a maior parte deles – têm esse desejo de mudança.

Retomando Vieira (1999), o autor conclui que a mudança só pode acontecer, primeiro, quando os professores conhecem alternativas, se identificam com o *modus operandi* ou têm ao menos a curiosidade e vontade de agir de modo diferente da rotina. Certamente, as considerações apresentadas pelo autor também se estendem aos professores em formação.

Fundamentado em diferentes autores, esse mesmo autor propõe uma formação que seja capaz de fomentar, dentre outras coisas, o pensamento comparativo, o pensamento reflexivo, o pensamento compreensivo. E na abordagem intercultural encontro essa possibilidade.

Infelizmente não posso tratar de uma formação intercultural porque ela não é a realidade da maior parte dos cursos que formam os professores desse idioma.

Contemplo um despertar de professores formadores que, sendo interculturais, têm ensinado os seus alunos a trabalharem com a interculturalidade. Contemplo também pesquisas que abordam o que ainda precisa ser feito para que essa formação intercultural de professores de E/LE se transforme em uma realidade. Mas, a formação intercultural ainda é uma utopia.

Portanto, defendo que os cursos de formação inicial devem preparar seus alunos para que, posteriormente, eles possam assumir a postura de professores interculturais. E encontro o respaldo para a construção desse trabalho na Abordagem Intercultural, proposta por Mendes (2004, 2008).

Acerca dessa abordagem, Mendes (2008) menciona que:

A abordagem intercultural pode ser resumida como força potencial que pretende orientar as ações de professores, alunos e de outros envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de uma língua, materna ou estrangeira, o planejamento de cursos, a produção de materiais e a avaliação da aprendizagem, com o objetivo de promover a construção conjunta de significados para um diálogo entre as culturas (MENDES, 2008, p.61).

A cultura ocupa o lugar central dessa abordagem. Mas, segundo a autora, ela deve ser compreendida como um fenômeno social e simbólico da construção da realidade que nos cerca, como um modo de construirmos os nossos pensamentos e estruturarmos as nossas ações e experiências e as partilharmos com os outros.

Mendes (2008); Vieira (1999) e Cruz (2004) em diferentes trabalhos, tratam ainda da criação de 'terceiros lugares', ou seja, a criação de zonas fronteiriças - 'inter', 'entre' ou os 'entrelugares'. A criação desses 'terceiros lugares' deverá ser um dos objetivos de um trabalho intercultural.

O papel do professor, segundo essa abordagem, seria o de mediar esse encontro. Por isso é tão necessário que os professores se sintam capazes de exercer esse papel. As aulas de espanhol, tanto nos cursos de formação de professores quanto na Educação, devem ser: "o ambiente do encontro, num espaço para a difusão da interculturalidade" (MENDES, 2008, p.70).

Dentre todas essas funções, os professores formadores devem estar especialmente preocupados em problematizar os conflitos, choques culturais e em desconstruir os estereótipos.

Por isso entendo que cabe a mim, nessa pesquisa, observar como os componentes curriculares propõem o trabalho com as identidades culturais hispânicas. Dessa forma, tentarei compreender como os cursos de formação inicial estão possibilitando aos seus alunos esse conhecimento tão necessário para a construção de um diálogo intercultural.

2.2 CURRÍCULO: CONCEITOS E IMPLICAÇÕES

Em um trabalho científico, quando se propõe o estudo de uma categoria, são imprescindíveis a apresentação e discussão dos conceitos que a envolvem, bem como o conceito que será adotado na investigação.

Os currículos dos cursos de formação de professores de E/LE constituem o *corpus* dessa pesquisa, logo é necessário o estudo do conceito de currículo e uma discussão sobre questões que envolvem esse tema na atualidade.

Contudo, antes de tratar de currículo, julgo importante rever o que é um conceito. O conceito é a concepção ou ideia que alguém tem de uma palavra. A partir da exploração de um conceito tenho, ao mesmo tempo, a possibilidade de conhecer quais são as concepções e ideias de teóricos e pesquisadores acerca de um determinado tema e também de me apropriar do conceito mais adequado para essa pesquisa.

Conhecer ou explorar um conceito me remete ao Mito da Caverna de Platão, uma vez que considero que, ao entrar em contato com diferentes conceitos sobre um determinado tema, temos – ou pelo menos deveríamos ter – a oportunidade de deixar a ‘caverna’ para (re)conhecer o mundo e para lançar sobre ele um olhar crítico ou, minimamente, mais crítico. Quando estudamos um conceito temos a oportunidade de ter um novo olhar ou um olhar diferente sobre o significado de determinada palavra.

E me impressiono quando considero que, apesar de estar trabalhando há 12 (doze) anos como professora formadora em uma instituição de Ensino Superior e estar envolvida com diferentes questões relacionadas à formação de professores de espanhol, que vão desde a luta pela expansão e fortalecimento da língua espanhola em nosso estado até a construção de um currículo para o curso de Letras – Língua Espanhola e Literaturas do Campus V da UNEB, o meu olhar sobre o currículo e até

mesmo sobre a construção desse novo currículo tinha sido, até então, um olhar superficial e, por vezes, acrítico e, embora:

As professoras e os professores de todas as épocas e lugares sempre estiveram envolvidos, de uma forma ou de outra, com o currículo, antes mesmo que o surgimento de uma palavra especializada como 'currículo' pudesse designar aquela parte de suas atividades que hoje conhecemos como 'currículo' (SILVA, 2007, p. 08)

Como professora eu sempre estive envolvida com o currículo. Contudo, com uma visão limitada sobre o poder que ele exerce não só na formação de professores, mas também - e principalmente - na formação de identidades. Infelizmente, esse fato é mais comum do que se pode considerar, uma vez que: “Durante alguns anos absorvemos de forma constrangedoramente acrítica as formulações americanas sobre currículo [...] mas presunçosamente ignoramos os desenvolvimentos posteriores” (SILVA, 1990, p. 59).

Abstive-me, até aqui, de olhar o currículo como algo que está, e aqui faço minhas as palavras de Silva (2010), inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade e também me absteve de compreender que: “O currículo produz. O currículo nos produz” (SILVA, 2010, p. 27).

Tratando do currículo, Padilha (2004, p.122) menciona que:

Quando discutimos currículo, estamos no âmbito das decisões concernentes a quais conhecimentos devem ser ensinados, o que deve ser ensinado e por que ensinar este ou aquele conhecimento. Diríamos melhor: mais do que ensinados, o que deve ser aprendido e por que aprendê-lo.

Após essa breve reflexão sobre a importância do conceito, em que já incluí algumas considerações iniciais sobre o conceito de currículo, pretendo, a partir de agora, (re)ver e problematizar alguns conceitos de currículo.

Como mencionei na introdução desse trabalho, a palavra currículo vem do latim *currere*, que significa “correr, cumprir um percurso”.

Há diferentes definições para a palavra currículo e autores como Moreira (1997), Silva (2009; 2010) e Candau (1999), entre outros, são unânimes em afirmar que não há consenso em relação ao seu significado.

Do lugar de onde falo, comprovo a afirmação desses autores. Não há um consenso sobre esse significado nem por parte dos professores formadores nem por parte dos professores em formação, de forma que, embora tenhamos um contato quase que diário com essa palavra, como afirmam Moreira e Candau (2007): “[...] talvez não dediquemos muito tempo para refletir sobre o sentido desse termo.”

Na tentativa de refletir sobre as principais questões que envolvem os diferentes significados da palavra currículo, decidi realizar essa discussão a partir do agrupamento das principais concepções do termo, realizadas por Moreira e Candau (2007): (a) Os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) As experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; (c) Os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) Os objetivos a serem alcançados por meio de ensino e (e) Os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus de escolarização.

Em relação à primeira concepção destaco que considero os conteúdos a serem ensinados e aprendidos como parte integrante de qualquer currículo, contudo a minha compreensão é que esse conteúdo representa uma parte de um currículo e não o currículo em si.

Quando penso nos conteúdos como parte de um currículo, não posso esquecer que um currículo é, a um só tempo, segundo Silva (2007, 2011), Moreira e Silva (2011) e Candau (1999) um instrumento de poder e de controle social. Quem define os conteúdos do currículo define o que será aprendido. Infelizmente essas escolhas, muitas vezes, têm silenciado as vozes de muitos indivíduos, grupos e culturas.

Em relação à segunda concepção - as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos - ela está diretamente relacionada à primeira uma vez que essas experiências, sejam elas escolares ou vivenciadas por alunos do Ensino Superior, serão definidas a partir da seleção dos conteúdos que serão trabalhados.

Considerando, a partir da descrição dessas duas definições, que tanto os conteúdos a serem ensinados e aprendidos quanto as experiências que deverão ser vivenciadas pelos alunos em diferentes contextos educacionais são o resultado da seleção dos conteúdos que é realizada por grupo de pessoas, preocupa-me, ainda

mais, o fato de, por vezes, ter ignorado a necessidade de fazer uma leitura crítica dessas escolhas.

Em relação à terceira concepção - Os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais – encontro, nela, mais uma vez, familiaridade entre essa concepção e as anteriormente apresentadas. Um plano pedagógico corresponde ao resultado de diretrizes e prioridades estabelecidas por uma equipe pedagógica a partir dos objetivos educacionais e resultados que devem ser atingidos na escola ou curso de Ensino Superior. Esses resultados, por sua vez, serão através da seleção de conteúdos.

Nessa terceira concepção, observo uma possível simbiose entre o núcleo dos dois conceitos anteriormente discutidos: conteúdos e experiências que devem ser vivenciadas. Cabe questionar que profissionais formariam a equipe pedagógica que seria responsável pela elaboração desse plano pedagógico e quais seriam as preocupações dessa equipe. Planos pedagógicos construídos por profissionais da área apresentarão mais coerência do que planos construídos por profissionais que não são da área, o que, infelizmente, é uma realidade no cenário comum em nosso Estado e tende a ser, a partir da aprovação da Lei 13.415/17, um cenário mais comum em todo país.

A quarta concepção apresentada pelos autores - os objetivos a serem alcançados por meio de ensino – assim como as concepções anteriormente apresentadas e discutidas, me remetem aos itens anteriores uma vez que esses objetivos só poderão ser alcançados após serem estabelecidos os conhecimentos, as experiências e por fim os planejamentos.

Por fim, na quinta concepção - os processos de avaliação que terminam por influenciar os conteúdos e os procedimentos selecionados nos diferentes graus de escolarização – observo que aqui a ênfase está no processo de avaliação e mais uma vez o caminho para que esse seja o foco dessa concepção perpassa pelas concepções anteriores.

Nessa quinta concepção, observo que o foco estaria mais direcionada para um suposto fim do processo, afinal, quando uma avaliação é aplicada, independente da forma como ela foi proposta ou aplicada, ela, via de regra, seria um instrumento que deveria demonstrar o resultado de um processo.

Embora esses conceitos pareçam estar inter-relacionados, é importante retomar que se tratam de concepções diferentes sobre o currículo. Em cada um

desses conceitos é possível observar a ênfase a um aspecto que envolve o ensino e aprendizagem (conteúdos, experiências de aprendizagem, planos pedagógicos, objetivos e avaliação).

E, apesar de encontrar nessas concepções diferentes pontos de intersecção, aproprio-me, para a escrita dessa Tese, da segunda concepção, porque como propõe a pergunta dessa pesquisa, interessa-me, aqui, observar quais são as experiências de aprendizagem relacionadas às identidades culturais hispânicas que estão propostas pelos cursos de formação de professores de E/LE do estado da Bahia a partir dos currículos desses cursos.

Mas complemento minha escolha com a concepção apresentada na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, que classifica o currículo como:

[...] o conjunto de valores propícios à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho (BRASIL, 2015, s.p.).

As experiências que têm sido proporcionadas aos alunos dos cursos de formação de professores de espanhol sempre estiveram e sempre estarão relacionadas a um conjunto de valores que buscam definir a identidade do docente. Ainda que os projetos dos cursos apresentem, em seus objetivos, que docente a instituição pretende formar, serão as experiências propostas pelos currículos que delinearão essa identidade.

Outra questão que precisa ser considerada ao tratarmos de currículo são as Teorias do Currículo.

A palavra 'teoria' tem sua origem na palavra grega *theoria* que significava observar ou examinar.

Silva (2007, p.11), tratando da teoria do currículo em seu livro *Documentos de Identidade* traz importantes reflexões sobre essa palavra. Uma dessas contribuições é a afirmação de que, embora exista na noção de teoria que ela é capaz de 'descobrir' o 'real', implicando assim em uma correspondência da teoria com a

realidade, não podemos ignorar que a realidade estudada é anterior à teoria. Segundo esse autor: “A teoria é uma representação, uma imagem, um reflexo, digno de uma realidade que – cronologicamente, ontologicamente – a precede” (SILVA, 2007, p.11).

Contudo, Silva (2007) também menciona que, embora caiba à teoria ‘descobrir’, ‘descrever’ e ‘explicar’ um objeto que a precede, essa teoria na realidade não se exerce essa função porque, ao ‘descobrir’, ‘descrever’ e ‘explicar’ um objeto, ela também o inventa de forma que o objeto que a teoria supostamente descreve é também um produto de sua criação.

É Silva (2007) que atribui às Teorias Tradicionais as palavras ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos. A partir das palavras atribuídas pelo autor às Teorias Tradicionais é possível tratar de algumas de suas principais características.

Das 09 (nove) palavras apresentadas, todas estão relacionadas à transmissão de conhecimentos. Assim, é na forma como esse conhecimento será transmitido que se encontra a preocupação central das Teorias Tradicionais. Essa preocupação, por sua vez, apresentará uma visão neutra e desinteressada em relação às consequências das escolhas que envolvem o currículo.

É também Silva (2010) que adverte, em sua obra intitulada ‘O currículo como fetiche’, que as Teorias Tradicionais supõem:

1. Um consenso em torno do conhecimento que deve ser selecionado;
2. Uma coincidência entre a natureza do conhecimento e da cultura mais gerais (a ciência, por exemplo) e a natureza do conhecimento e da cultura especificamente escolares, admitindo-se uma diferença apenas de gradação e quantidade;
3. Uma relação passiva entre ‘quem conhece’ e aquilo que é conhecido;
4. O caráter estático e inercial da cultura e do conhecimento (SILVA, 2010, p.13)

A partir dos pontos elencados pelo autor, cabe-me ressaltar as intenções das Teorias Tradicionais que surgem a partir de um consenso acerca do conhecimento que será selecionado parte de alguém ou de um grupo que tem o privilégio de escolher que saberes são ‘mais adequados’ para os alunos.

Certamente, nesse contexto, o objetivo não será o de trabalhar com saberes que visem ao empoderamento, mas sim trabalhar com saberes que formem um

aluno passivo, afinal, esse aluno, diante dos saberes apresentados, conforme mencionou Silva (2010) no terceiro item apresentado, deverá manter uma relação passiva com quem ‘conhece’ e aquilo que será conhecido.

Às Teorias Críticas, Silva (2007) atribui as palavras ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência.

As Teorias Críticas tomam o poder como uma questão central das discussões que envolvem o currículo e foram desenvolvidas, segundo Moreira e Silva (2011), a partir dos anos 70, como uma reação às Teorias Tradicionais.

Dentro dessa proposta, os conhecimentos transmitidos pelo currículo não são inocentes ou neutros e assim ele passa a ser visto como um instrumento de produção de identidades.

Pinheiro (2009) destaca que falar em Teorias Críticas remete a citar Paulo Freire, uma vez que ele se preocupou intensamente com a educação popular, com os problemas educacionais brasileiros e contribuiu significativamente para a teoria crítica do currículo.

Nesse contexto, os conceitos de ideologia e currículo se tornam inseparáveis uma vez que pensar o currículo é, a partir dessa teoria, pensar nas escolhas que o envolvem e na consequência dessas escolhas. A partir desse novo olhar sobre o currículo, o ‘como’, pergunta central da Teoria Tradicional, passa a ser substituído pelo ‘por quê’, de forma que não é mais possível pensar o currículo como um instrumento neutro.

Esse ‘por quê’, por sua vez, é o questionamento lançado às escolhas de conteúdos, procedimentos e técnicas, definidos no currículo. Há aqui o entendimento de que cada escolha traz uma consequência:

Nessa perspectiva o currículo é considerado um artefato social e cultural. [...] O currículo não é um elemento neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado nas relações de poder, o currículo transmite visões 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 educação (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 13-14).

O conteúdo proposto por um currículo, segundo essa teoria, seria responsável pela transmissão do conhecimento considerado como 'válido' e 'importante'. É importante ressaltar que esse conhecimento revela uma relação de poder, uma vez que ele foi selecionado por um grupo de profissionais que delegou a esses conhecimentos o status de serem mais válidos e importantes que outros conhecimentos que, por sua vez, não 'merecem' integrar o currículo. Mas, infelizmente:

Reconhecer que o currículo está atravessado por relações de poder não significa ter identificado essas relações. É exatamente porque o poder não se manifesta de forma tão cristalina e identificável que essa análise é importante. No caso do currículo, cabe perguntar: que forças fazem com que esse currículo aja para produzir identidades sociais que ajudam a prolongar as relações de poder existentes? (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 38).

Dessa forma, o principal objetivo das Teorias Críticas do Currículo seriam identificar e analisar as relações que estão implicadas nas relações de poder que envolvem essas escolhas.

Surgem então as Teorias Pós-Críticas e a elas são atribuídas por Silva (2007) as palavras identidade, alteridade e diferença, subjetividade, significado e discurso, saber, poder representação cultural, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.

Essas Teorias, assim como as Teorias Críticas, criticam e se opõem às Teorias Tradicionais e, conforme Padilha (2004), tentam desvelar a ideologia oculta, sob o rótulo de neutralidade científica. Acerca de suas características e propostas, Moreira e Tadeu (2011) comentam que as Teorias Pós-críticas do currículo também desafiam a hegemonia das Teorias Críticas e trazem novas influências, problemas e temáticas sobre o currículo, cuja ênfase passa a ser a cultura e a compreensão das relações entre currículo, cultura e poder, de forma que a complexidade e a diversidade passam a protagonizar os discursos relacionados ao currículo.

Cabe ressaltar que as Teorias Pós-Críticas do currículo representam um avanço em relação às Teorias Críticas porque, mais do que observar e questionar os saberes propostos pelos currículos, elas buscam propor a integração de questões relacionadas à diversidade e à diferença e, como é possível observar nas palavras

propostas por Silva (2007) para essas Teorias, questões relacionadas às culturas, gêneros, raças, etnias e sexualidades ganham relevância.

Tratando do 'efeito' dessa proposta, Moreira (1997, p. 36) comenta que:

Tal teorização faz com que nos desassossegemos, por apontar os próprios interesses do saber-poder embutidos em nossas práticas emancipatórias, as relações de dominação que estão implicadas e seus efeitos sobre o corpo social e sobre os nossos alunos.

É nas Teorias Pós-Críticas e no desassossego proposto por elas que encontro o respaldo para essa pesquisa, uma vez que me proponho, a partir desse estudo, a observar questões referentes às identidades culturais hispânicas, identidades tão multiculturais que devem, a partir da interculturalidade, tornar possível a construção de um diálogo através do qual o aluno de espanhol da Educação Básica ou os professores em formação ou até mesmo o professor formador de E/LE (re)descubra a possibilidade de aprender com o *Outro*, representado por essa identidade cultural.

2.3 IDENTIDADES CULTURAIS: CONCEITOS E IMPLICAÇÕES

O início dessa discussão me remete à necessidade de retomar a motivação que me levou a olhar para as identidades culturais hispânicas dentro do currículo dos cursos de formação de professores de E/LE do estado da Bahia.

No Capítulo de Introdução dessa Tese – *Para entender o percurso* – mencionei que esse desejo partiu do resultado de uma pesquisa anterior onde observei que os alunos do curso de Letras com habilitação em Língua Espanhola que participaram de minha pesquisa demonstraram possuir uma visão limitada acerca dessas identidades.

Pude também, com tristeza, observar, através da atividade de observação do Estágio Supervisionado, que essa visão era compartilhada por outros alunos.

Duas possíveis consequências desse fato será a adoção, na prática docente desses alunos, de um trabalho com a língua que se pautar somente no estudo estrutural da língua e/ou, ainda, que o trabalho com as identidades culturais seja realizado, a partir de um 'currículo turístico', onde, segundo Santomé (1995 apud

Mota, 2010, p. 42), o trabalho com a cultura é caracterizado por cinco tipos de enfoques:

- a) a trivialização - os conteúdos culturais dos grupos não majoritários são abordados com superficialidade e banalidade, como sendo aspectos turísticos: costumes alimentares, folclores, formas de vestir, rituais festivos etc;
- b) o *souvenir* – decorar a sala com objetos multiculturais, ou apresentar uma música de alguma tradição cultural desconhecida, como atividade extra do semestre, ou planejar umas poucas tarefas escolares lembrando a existência dessas culturas [...]
- c) celebrações étnicas – quando o estudo da diversidade cultural não faz parte do cotidiano da escola, mas, de forma descontextualizada do currículo central, celebra-se, por exemplo, o dia do índio;
- d) a estereotipagem – práticas discursivas que inculcam estereótipos culturais;
- e) a tergiversação – quando se enquadram como naturais as situações de opressão, do tipo “isso sempre houve porque faz parte da natureza humana” ou não confrontando a questão, dando respostas evasivas.

Dentro do trabalho desenvolvido a partir do currículo turístico no ensino e aprendizagem de E/LE há ainda outro problema que deve ser ressaltado: que algumas identidades culturais hispânicas, possivelmente, nem chegarão a ser parte dessas aulas.

É necessário, como propõem Scheyerl e Mota (2010), rejeitar a imposição de padrões interculturais estereotipados e a ausência de uma política pedagógica que promova a construção de um espírito de cidadania humanizadora.

Mais que isso, segundo essas mesmas autoras, é preciso redimensionar o ‘choque cultural’ para favorecer a exploração de novos olhares, de novos exercícios de ser e viver, onde a diversidade entre os seres humanos seja celebrada através de uma política de solidariedade universal.

Essas limitações e alienações em relação ao trabalho com essas identidades ou à maior parte dessas identidades precisam ser superadas e o que defendo nessa Tese é que esse caminho deve ser construído a partir da formação intercultural dos professores de E/LE que, por sua vez, só será possível através da inclusão de conteúdos relacionados a essas identidades nos cursos de formação inicial desses professores.

Posso, a partir de agora, refletir sobre as questões que envolvem os conceitos de cultura(s), identidade(s) e identidade(s) cultural(is).

Começo minha reflexão pelo conceito de cultura. Embora em qualquer dicionário seja possível encontrar a definição desse e dos demais conceitos que serão aqui discutidos, eles precisam ser problematizados.

A problematização desses conceitos faz-se necessária porque todos eles possuem diferentes significados e assim poderão ser interpretados de maneira diferente e essa interpretação, por sua vez, indicará o posicionamento que será/deverá ser assumido diante de uma proposta de trabalho que envolva qualquer uma dessas quatro questões.

Edward Tylor (1832-1917) foi o primeiro a definir o termo cultura. Segundo Laraia (2001, p.23), sua definição:

[...] abrangia em uma só palavra todas as possibilidades de realização humana, além de marcar fortemente o caráter de aprendizado da cultura em oposição à ideia de aquisição inata, transmitida por mecanismos biológicos.

A cultura foi definida por Tylor como um conjunto complexo que inclui conhecimentos, crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e todas as outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como um membro de uma sociedade

Mas, outras definições para a palavra cultura foram criadas e “[...] as centenas de definições formuladas após Tylor serviram mais para estabelecer uma confusão do que ampliar os limites do conceito” (LARAIA, 2009, p. 27). Laraia (2009) ainda afirma que, em 1973, Geertz escreve que o tema mais importante da moderna teoria antropológica seria ‘diminuir a amplitude do conceito e transformá-lo num instrumento mais especializado e mais poderoso teoricamente’.

Ainda sobre a questão do conceito de cultura, Wallerstein (1998, p.41 apud Padilha, 2004, p. 185) menciona que: “é provavelmente, o mais amplo de todos os conceitos usados nas ciências sociais e históricas. Ele abrange uma vasta gama de conotações e, com isso, constitui talvez a causa de muitas dificuldades.”

A conceituação de Cultura, nessa Tese, é compreendida através de uma perspectiva antropológica e sociológica. Na perspectiva antropológica cultura é um sistema integrado de padrões de conduta aprendidos e transmitidos de uma geração a outra, por herança não biológica, mas simbólica, característicos de um grupo humano ou sociedade (BARRIO, s.d., p. 27). Na perspectiva sociológica a cultura é

algo inerente ao ser humano e não há uma cultura que seja superior ou uma cultura que seja inferior a outra, o que existe são culturas diferentes.

Atualmente é possível observar a utilização do termo 'culturas' em detrimento do termo 'cultura'. Sobre o uso do termo no plural, Cogo (2000) comenta que essa pluralização do conceito é resultado de um discurso antropológico moderno que surgiu com autores evolucionistas, tais como Franz Boas, Bronislaw Malinowski, Émile Durkheim e Marcel Mauss.

Finalizo, minha discussão sobre o conceito de cultura a partir da explanação de Padilha (2004) que afirma que a depender do conceito que adotemos da palavra cultura podemos estar a favor de determinadas visões de mundo que desconsideram a riqueza e a multiplicidade das diferenças culturais e esse é um cuidado que, principalmente, os educadores devem ter.

A questão da identidade é complexa especialmente porque, como afirma Hall (2006, p. 07): “[...] as velhas identidades que, por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno”.

A complexidade desse tema pode ser melhor compreendida a partir da descrição que Hall (2006) apresenta das três concepções de identidade: a do sujeito do Iluminismo, a do sujeito sociológico e a do sujeito pós-moderno.

Em relação à identidade do sujeito do Iluminismo, Hall (2006), a descreve a partir da concepção da pessoa humana como indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades da razão, de consciência e da ação, cujo centro consiste em um núcleo interior autônomo e autossuficiente do eu que é a identidade da pessoa.

Por sua vez o sujeito sociológico, segundo esse mesmo autor, se diferencia do sujeito do Iluminismo, principalmente, pelo seu núcleo interior que não é autônomo nem autossuficiente, mas é formado a partir da relação que esse sujeito tem e mantém com outras pessoas que são importantes para ele e que seriam, por essa razão, suas referências. A identidade do sujeito sociológico: “Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e previsíveis” (HALL, 2006, p.12).

A principal característica apresentada por Hall (2006) para a identidade do sujeito pós-moderno é o fato do indivíduo não possuir uma identidade fixa, essencial ou permanente. Para o autor:

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor do 'eu' coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (HALL, 2006, p.13).

A identidade do sujeito pós-moderno definirá não somente o que o indivíduo é, mas também, e principalmente, como ele se relaciona com o *Outro*. Acerca dessa relação, Baumann (2012, p. 46) comenta:

A identidade pessoal confere significado ao "eu". A identidade social garante esse significado e, além disso, permite que se fale em um "nós" em que o "eu", precário e inseguro, possa se abrigar, descansar em segurança e até se livrar de suas ansiedades. O "nós" deito e inclusão, aceitação e confirmação é o domínio da segurança 'gratificante', desligada (embora poucas vezes de modo tão seguro como se desejaria) do apavorante deserto de um *lá fora* habitado por eles.

O conceito de identidade cultural do qual me aproprio para a escrita dessa Tese é o mesmo apresentado por García Martínez et alii (2007, p.37 apud Paraquett, 2010, p. 143) porque ela é, para mim, a que melhor traduz a relação entre a identidade do 'eu' e a identidade do 'nós'.

A identidade cultural se refere ao grau em que uma pessoa se sente conectada, parte de um grupo cultural, ao próprio grupo de referência no qual cresceu: inclui uma complexa combinação de fatores, tais como auto-identificação, sentido de pertencimento ou exclusão, desejo de participar em atividades de grupo.

É nesse 'encontro' da identidade do 'eu' com a identidade do 'nós' que se constrói a identidade cultural.

Também é esse encontro, tão contraditório e fragmentado quanto a própria identidade, que reside a complexidade do estudo de uma identidade cultural. Uma identidade cultural sempre será o resultado da conexão de identidades individual e coletivas uma vez que a identidade cultural de uma cidade sempre será o resultado da soma de identidades culturais de seus municípios e a identidade cultural de uma país sempre será o resultado da soma das identidades culturais de seus estados.

A esse respeito Cuche (2002) adverte que querer reduzir cada identidade cultural a uma definição que seja simples e pura corresponde a não levar em conta a heterogeneidade de todo grupo social.

Por essa razão e também por eu acreditar que o uso do termo 'identidade cultural' no singular poderia, de alguma forma, ser interpretado como a homogeneização de um grupo, decidi utilizar esse termo grafado no plural. Entendo que assim marco, através de minha escrita, a minha compreensão sobre o fato de que uma identidade cultural é composta por múltiplas identidades.

Quando me proponho a tratar da relevância da inserção do trabalho com as identidades culturais hispânicas não ignoro a complexidade dessa proposta. Se é complexo relacionar esse tema a um país, mais ainda será tratar das identidades culturais hispânicas, uma vez que ela engloba questões relacionadas à todos os países de língua espanhola.

A integração de conteúdos relacionados às diferentes identidades culturais que tenho defendido a partir de minha experiência enquanto professora formadora de um curso de licenciatura em Letras/Espanhol tem sido defendido por diferentes teóricos, a exemplo de Moita Lopes que defende que:

[...] é impossível pensar o discurso sem focalizar os sujeitos envolvidos em um contexto de produção: todo discurso provém de alguém que tem suas marcas identitárias específicas que o localizam na vida social e que o posicionam no discurso de um modo singular assim como seus interlocutores (MOITA LOPES, 2003, p.19).

Mais uma vez volto-me para o currículo de formação de professores de espanhol. Esses currículos devem ter a responsabilidade de formar professores preparados para trabalhar esses conteúdos.

É importante ressaltar que, como destaquei na seção anterior, os conteúdos que são propostos por um currículo são resultado de uma escolha e essa escolha envolve uma relação de poder. Interessa-me aqui, especialmente nesse capítulo, observar como os currículos desses cursos tem propiciado aos seus alunos o conhecimento das diferentes identidades culturais hispânicas. Também me interessa observar que identidades culturais têm sido contempladas por esses currículos.

2.4 ESTEREÓTIPOS: CONCEITOS E IMPLICAÇÕES

Como tenho defendido nessa Tese, os estereótipos impedem que o trabalho com as identidades culturais hispânicas possa ser desenvolvido a partir de uma abordagem intercultural.

Ferrés (1998, p. 153), tratando dos estereótipos, apresenta a seguinte definição:

Os estereótipos são representações sociais, institucionalizadas, reiteradas e reducionistas. São representações sociais porque pressupõem uma visão compartilhada que um coletivo social possui sobre outro coletivo social. São reiteradas porque são criadas com base na repetição. [...] O estereótipo, tem, pois, muito de um molde rígido que permite a repetição. A base da rigidez e de reiteração, os estereótipos acabam parecendo naturais; o seu objetivo é, na realidade, que não pareçam formas de discurso e sim formas de realidade. Finalmente, são reducionistas porque transformam uma realidade complexa em algo simples.

O autor complementa seu conceito ao afirmar que os estereótipos são, ao mesmo tempo, verdadeiros e falsos, e explica que eles são verdadeiros porque costumam basear-se em aspectos parcialmente verdadeiros, extraídos da realidade, mas também são falsos porque toda generalização simplificadora pressupõe uma traição a uma realidade.

Apesar da verdade que pode estar contida nos estereótipos, eles não fazem parte de uma postura adequada para nenhum professor de Língua Estrangeira (LE), uma vez que é a partir desses professores que, na maioria das vezes, seus alunos terão o primeiro contato com questões relacionadas às culturas dos povos de Língua Alvo.

O resultado dos estereótipos é que as identidades culturais complexas são reduzidas a algumas de suas características. Ainda tratando do estereótipo, Ferrés (1998, p. 137) acrescenta que eles:

[...] baseiam-se em um duplo processo de seleção. Há uma seleção de conteúdos e uma seleção de códigos para expressá-los. Nesse duplo processo, expressa-se a ideologia, latente ou explícita, de seus criadores. E expressa-se, às vezes, através de estereótipos, enquanto pressupõem uma visão tipificada e reducionista da

realidade. [...] Do ponto de vista da causa, os estereótipos pretendem uma redução, uma simplificação da realidade. A seleção de alguns atributos e o esquecimento ou escamoteação de outros realiza-se com alguns objetivos precisos: facilitar a interpretação da realidade, reduzindo a sua complexidade e a sua ambiguidade (a complexidade e a ambiguidade são sempre perturbadoras), oferecer uma avaliação ideologicamente marcada da realidade representada, em função dos interesses do emissor, facilitar os processos de envolvimento pessoal do receptor.

Sobre essa questão, Ferrés (1998) afirma que as opiniões dominantes obrigam, de certa forma, ao conformismo, se não se quiser sofrer a perda da identidade social, se não se quiser deixar de sentir-se parte integrante de um coletivo protetor. Quando considero a aplicabilidade dessa questão às identidades culturais hispânicas, me remeto ao fato do que a identidade cultural da Espanha durante muito tempo – e ainda hoje – pareceu exercer esse olhar dominante sobre às demais identidades hispânicas. E é necessário compreender que:

Do ponto de vista ideológico, o risco dos estereótipos reside na sua aparente obviedade ou naturalidade. Para o receptor, a realidade estereotipada parece tão óbvia que não fará esforços para questioná-la ou, pelo menos, para atenuá-la (FERRÉS, 1998, p. 137).

Como mencionei anteriormente, os estereótipos são o resultado e reflexo de uma ideologia dominante. É um princípio organizador da realidade que funciona a partir de uma perspectiva conservadora que tem, como ressalta Ferrés (1998), tendência a se perpetuar.

[...] O estereótipo aproveita algumas necessidades de tipo primário (o prazer imediato, a economia de esforço, a necessidade de emoções elementares...) para exercer uma influência ideológica ou ética, legitimadora do status social, político, intencional ou involuntário. O mesmo acontece no que se refere aos seus efeitos. Ao eliminar a complexidade, o estereótipo elimina as contradições, tanto pessoais como das estruturas sociais. É um recurso eficaz em todo processo de homogeneização na interpretação de realidade, homogeneização de ideias, princípios, valores, preferências e comportamentos (FERRÉS, 1998, p. 139).

Embora Brown (1980) considere que os estereótipos não são sempre ruins ou negativos, uma vez que, segundo o autor, certas imagens estereotípicas podem contribuir para que uma pessoa possa compreender uma cultura em geral e identificar as diferenças entre essa cultura e a sua própria, eles representam:

[...] um mecanismo de defesa diante da ameaça de uma realidade complexa, ambígua, contraditória. [...] Os estereótipos contribuem para potencializar a sensação de que se tem controle da realidade, de que essa pode ser conhecida, entendida, explicada, dominada. [...] O estereótipo pressupõe [...] a vitória do primário sobre o secundário, do inconsciente sobre o consciente, do emocional sobre o racional. É o triunfo da mentira sobre a verdade porque a verdade é complexa. É o triunfo da comodidade sobre o esforço porque a verdade exige um esforço para o equilíbrio, para o contraste, para a precisão (FERRÉS, 1998, p.138).

Acerca da consequência dos estereótipos, Cavazza (2008) pontua várias questões, dentre as quais, destaco: 1. Do ponto de vista cognitivo, os estereótipos, como outros esquemas, orientam a codificação das informações na entrada e permitem fazer inferências. A primeira função é, portanto, simplificar a realidade. Se a simplificação é uma exigência imprescindível, tem como contrapartida a acuidade de juízo; 2. Usados como justificção ou utilizamos a ideia para fornecer legitimidade ou apoio a uma outra ideia ou a algum comportamento; 3. Os indivíduos formam estereótipos para justificar a própria posição social ou o próprio comportamento nos confrontos com os outros.

É ainda importante destacar que, segundo Berwig (2004), o estereótipo é encontrado no que a autora classificou como situações interculturais e que eu classifico como o encontro entre diferentes culturas. E é nesse aspecto que os estereótipos se tornam ainda mais preocupantes, quando retomo o resultado de minha pesquisa anterior e me remeto, novamente, ao fato de que esses professores em formação cursavam, na época em que a pesquisa de campo foi realizada, o último semestre de seu curso. Eles já estavam desenvolvendo suas atividades de estágio supervisionado e logo estariam em uma escola, ministrando aula de língua espanhola.

Samovar, Porter e Stefani (1998) apontam três razões para que acreditemos que os estereótipos, como forma de classificação, dificultam a comunicação intercultural.

A primeira razão seria a de que os estereótipos falham ao especificar características individuais, já que eles atribuem exatamente os mesmos traços a todos os membros de um determinado grupo.

A segunda razão, apresentada pelos autores, é a de que os estereótipos são supergeneralizações, supersimplificações, frequentemente baseadas em exageros, meias-verdades, distorções e premissas falsas e, por isso mesmo, eles fornecem um retrato impreciso sobre as pessoas com as quais interagimos.

A terceira razão para aceitarmos o argumento de que os estereótipos tendem a impedir uma comunicação intercultural bem-sucedida, deve-se ao fato dos mesmos repetirem e reforçarem crenças até que estas sejam tomadas como verdade.

Concluo essa seção e esse capítulo reafirmando a necessidade de que o trabalho com a desconstrução dos estereótipos seja realizado na formação inicial de professores de E/LE para que eles possam, em suas aulas, assumirem o papel de professores interculturais promovendo o diálogo entre a cultura de seus alunos e as culturas dos povos de Língua Alvo.

3 O PERCURSO – AS IDENTIDADES CULTURAIS HISPÂNICAS NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE E/LE

Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos (Eduardo Galeano).

Como pontuei no primeiro capítulo dessa Tese, considero que um dos principais desafios do professor de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) é a desconstrução dos estereótipos relacionados às identidades culturais hispânicas. E o caminho para a superação dos estereótipos se inicia quando nasce e/ou é despertado o desejo de conhecer essas identidades.

A partir dessa consideração, iniciei o Capítulo anterior com a primeira parte do conto 'A função da Arte 1', na qual o pai tem a preocupação de levar seu filho para conhecer o mar. Mencionei, a partir da reflexão de Tião Rocha, que o professor de espanhol deve – ou pelo menos deveria - desempenhar na vida de seus alunos a função de levá-los a conhecer as diversas identidades culturais hispânicas. Para tanto esse professor precisaria, desde sua formação inicial, ter contato com questões relacionadas a essas identidades.

Recorro agora, para escrever a Introdução deste Capítulo 3, à continuação desse conto uma vez que, quando leio que 'Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando' me remeto, a partir da proposta desse estudo, às diversas identidades culturais hispânicas.

O conto ainda menciona que o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava à frente de seus olhos. O pai sabia o que fazer para que seu filho conhecesse o mar. Ele conhecia o caminho. Da mesma forma que os professores em formação precisam conhecer o caminho através do qual poderão apresentar as identidades hispânicas para os seus alunos. Anseio que o encontro com conhecimentos relacionados a essas identidades seja um objetivo desses cursos.

Por isso me proponho, nesse capítulo, a cumprir o objetivo dessa pesquisa que consiste em observar como os cursos de licenciatura em Letras com habilitação

em língua espanhola propiciam o conhecimento das identidades culturais hispânicas para seus alunos e que identidades são privilegiadas nesses cursos.

3.1 A DINÂMICA DA ANÁLISE DOS DADOS DOS CURSOS DE HABILITAÇÃO ESPECÍFICA

Apresento, nessa seção, o resultado da primeira parte da minha pesquisa documental onde busquei, a partir da Análise de Conteúdo, observar como o trabalho com questões relacionadas às identidades culturais hispânicas é proposto pelos currículos dos cursos de habilitação específica de formação de professores de espanhol do estado da Bahia e que culturas são privilegiadas nesses currículos.

Foram considerados como cursos de habilitação específica os que formam docentes somente para a área de ensino de língua espanhola. Pertencem a esse grupo os cursos de Letras – Língua Espanhola e Literaturas do Campus I da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), o curso de Língua Espanhola e Literaturas do Campus V da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e o curso de Letras: Língua Estrangeira – Espanhol da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Como parto do princípio de que o conhecimento das identidades culturais hispânicas é necessário para uma formação intercultural do professor de Espanhol como Língua Espanhola (E/LE) e porque entendo que são essas as ementas que nortearão o trabalho dos professores formadores, cumpro, a partir dessa análise, com um dos meus objetivos da pesquisa, que consiste em observar como os currículos propiciam o conhecimento dessas identidades e de que forma o fazem.

A análise de cada um desses 03 (três) cursos deu-se a partir da realização de 04 (quatro) etapas: (1) Leitura analítica de todo o ementário; (2) Seleção e discussão dos componentes curriculares que propiciam o trabalho com as culturas e identidades hispânicas, (3) Seleção e discussão dos componentes curriculares que privilegiam uma ou mais culturas e identidades hispânicas e (4) Elaboração e discussão de uma tabela com a síntese do resultado da análise.

Portanto, nessa parte do trabalho, são apresentadas e discutidas as ementas que propõem o trabalho com as identidades culturais hispânicas, os componentes que privilegiam uma ou mais dessas identidades culturais e o quadro que sintetiza, quantitativamente, como cada curso propõe esse trabalho.

A fim de facilitar o entendimento do leitor dessa Tese em relação à classificação desses componentes curriculares que indicam o trabalho com as identidades culturais hispânicas, julguei necessário esclarecer o critério que utilizei para classificá-los.

Por não ignorar o fato de que o professor formador, em sua autonomia e, em especial, os professores interculturais, terão a preocupação de inserir, mesmo nas disciplinas mais teóricas, atividades e discussões que envolvam diferentes identidades culturais dos países de língua espanhola, decidi trabalhar somente com esses componentes curriculares que indicam explicitamente que essa temática deve ser incluída na disciplina.

Assim, meu critério para essa classificação foi a presença, no texto das ementas, dos termos 'cultura(s)' e 'identidade(s)', bem como a utilização de termo(s) que denote(m) o mesmo significado, a exemplo da expressão 'sociocultural'.

Em relação à classificação dos componentes curriculares que privilegiam uma ou mais culturas e identidades hispânicas, foram consideradas como pertencentes a esse grupo os que no título e/ou no texto de suas ementas fazem menção ao nome de um país de língua espanhola – ou a mais de um país – bem como a utilização de termo(s) que denotem o mesmo significado, a exemplo dos adjetivos gentílicos.

Ao final dessas duas discussões, conforme menção anterior, foi apresentada e discutida uma tabela com a síntese quantitativa desse resultado, onde foi exposto o número total de componentes curriculares ofertados pelo curso, o número de componentes curriculares que indicam explicitamente o trabalho com as identidades culturais hispânicas, o número de componentes curriculares que privilegiam explicitamente uma ou mais dessas identidades e o número de identidades culturais hispânicas explicitamente sugerido.

3.1.1 Análise da proposta de trabalho com as identidades culturais hispânicas no curso de Letras – Língua Espanhola do Campus I da Universidade do Estado da Bahia

O curso de Letras – Língua Espanhola e Literaturas do Campus I da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – possui 49 (quarenta e nove) componentes curriculares:

Quadro 03: Componentes curriculares do curso de Letras – Língua Espanhola e Literaturas do Campus I da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

CURSO DE LETRAS – LÍNGUA ESPANHOLA E LITERATURAS DO CAMPUS I DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	PRIMEIRO SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE
	<p>Introdução aos Estudos Literários (60 horas); Introdução aos Estudos Linguísticos (60 horas); Leitura e produção textual em língua espanhola I (45 horas); Língua Espanhola Básico I (90 horas); Leitura e produção de texto em LM (45 horas); Pesquisa e prática de ensino de LE (45 horas); Introdução à Língua Latina (45 horas).</p>	<p>Estudo da cultura/literatura negras (60 horas); Aspectos Históricos e Culturais em Língua Materna (45 horas); Leitura e Produção de Texto em Língua Espanhola II (30 horas); Língua Espanhola Básico II (90 horas); Compreensão e Produção Oral em Língua Espanhola I (45 horas); Pesquisa e Prática de Ensino em Língua Espanhola II (45 horas); Estudos Contrastivos em Fonética e Fonologia da LM / LE (60 horas).</p>
TERCEIRO SEMESTRE	QUARTO SEMESTRE	QUINTO SEMESTRE
<p>Literatura de Língua Portuguesa (60 horas); Morfossintaxe da LM (45 horas); História da Língua Espanhola (60 horas); Língua Espanhola Intermediário I (90 horas); Compreensão e Produção Oral em LE II (30 horas); Pesquisa e Prática de Ensino em Língua Espanhola III (60 horas); Estudos contrastivos em sintaxe de LM e LE (60 horas).</p>	<p>O conto em Língua Espanhola (60 horas); Estudo da Linguística Textual (45 horas); Introdução à Análise do Discurso em Língua Espanhola (45 horas); Língua Espanhola Intermediário II (90 horas); Pesquisa e Prática de Ensino em Língua Espanhola IV (75 horas); Tópicos de tradução (60 horas).</p>	<p>A Poesia em Língua Espanhola (60 horas); Estudos Culturais Comparados Língua Materna / Língua Espanhola (45 horas); Língua Espanhola Avançado I (90 horas); Estágio I (100 horas); Pesquisa e Prática de Ensino da Língua Espanhola V (45 horas); Prática de Tradução (45 horas).</p>
SEXTO SEMESTRE	SÉTIMO SEMESTRE	OITAVO SEMESTRE
<p>O teatro em Língua espanhola (60 horas); Introdução à Linguística Aplicada (45 horas); Estudos Sócio Antropológicos do Ensino da Língua Espanhola (45 horas); Língua Espanhola Avançado II (90 horas); Estágio II (100 horas); Projeto de pesquisa (45 horas).</p>	<p>O romance em língua espanhola (60 horas); Política e Organização dos Sistemas de ensino (45 horas); Aquisição de LE (45 horas); Língua Espanhola Avançado III (45 horas); Estágio III (100 horas); Pesquisa orientada (45 horas).</p>	<p>Tecnologias aplicadas ao ensino da língua espanhola (45 horas); Ensino de língua espanhola instrumental (45 horas); Estágio IV (100 horas); TCC – Trabalho de Conclusão de Curso (60 horas);</p>

Fonte: A própria autora.

No primeiro semestre, 01 (um) componente curricular sugere o trabalho com questões relacionadas às identidades culturais hispânicas, sendo ele o componente *Língua Espanhola Básico I (90 horas)*. A ementa desse componente propõe o:

Desenvolvimento das competências comunicativas, linguística (sic) e estratégicas de nível básico em língua estrangeira, com ênfase na fluência da língua estrangeira, da cultura, da leitura de textos não literários e da aprendizagem de estratégias das habilidades usadas. Revisão das funções comunicativas de nível básico, consolidação de vocabulário, das estruturas linguísticas, das habilidades receptivas e de produção e oral e escrita e de produção textual. Unificação das habilidades do egresso ao nível básico (UNEB, 2006, s.p.).

A ênfase dada à cultura vem acompanhada da fluência na língua estrangeira e da leitura de textos não literários como estratégia das habilidades usadas, o que me leva a interpretar que aqui há a proposta de um trabalho com a língua integrado às identidades culturais hispânicas, contudo, ressalto que a palavra cultura está grafada no singular e que, dessa forma, é pouco provável que o professor-formador sinta-se, a partir do proposto por essa ementa, responsável por desenvolver um trabalho com diferentes identidades hispânicas.

A fluência é por mim compreendida como o conhecimento que permite que o falante de LE seja capaz de interagir em uma conversa sem a preocupação de traduzir palavra por palavra. Em relação à fluência, infelizmente, ainda tenho observado, por parte de alguns professores-formadores, a imposição de que seus alunos falem como nativos. Destaco aqui o proposto por Negrete (2014, s.p.), diretor da empresa Idiomas Aprendizagem Acelerada, em seu texto ‘O que é Fluência, ser fluente e ser proficiente’:

Se fluência é um substantivo, por sua vez, a palavra fluente é um adjetivo, logo, qualidade de algo. Seguindo essa linha, se fluência significa fluir, falar naturalmente e respondendo o mais naturalmente possível, ser um falante fluente não significa falar como um nativo, primeiro porque sempre haverá as diferenças de SOTAQUES e mais, não se trata da nossa língua materna, ou seja, não há como se comparar a um nativo. Logo, uma pessoa pode ser considerada fluente quando é capaz de utilizar a língua estrangeira no seu dia-a-dia (grifo do autor).

A compreensão equivocada do conceito de fluência e a exigência de que o aluno e professor em formação de E/LE escolha um ‘sotaque’ que muitas vezes é acompanhado da indicação de que o sotaque deve ser o mesmo dos falantes

nativos da Espanha, desconsidera que na Espanha existem diferentes falares. Isso significa um apagamento da identidade desses alunos diante da LE que está sendo aprendida.

Ressalto aqui que o 'encontro' que o aluno terá com as identidades culturais hispânicas deve ser um encontro onde esse aluno tenha a oportunidade de aprender com essa nova identidade sem, contudo, precisar se desfazer de sua própria identidade.

Mais ainda me preocupa o tempo e o esforço que têm sido investidos pelos alunos para que eles possam alcançar essa fluência, seguindo assim o mito do falante-ideal. Certamente, esse fato compromete o trabalho com as identidades culturais hispânicas.

No segundo semestre, o componente curricular que fará essa proposição é o *Estudo da cultura/literatura negras* (60 horas). Esse componente apresenta como proposta a desenvolver: "Estudos da cultura e da literatura negra em expressão portuguesa e em língua estrangeira" (UNEB, 2006, s.p.), o que sugere o trabalho com as identidades culturais hispânicas a partir do diálogo entre as culturas e literaturas negras de língua portuguesa e de língua espanhola.

Há 03 (três) questões que quero ressaltar acerca da proposta desse componente. A primeira delas diz respeito ao fato de uma das indicações do trabalho apontado pela ementa ser o trabalho com a literatura.

Sobre o trabalho com a literatura, Tosta (2010, p. 118, grifo meu) afirma que:

Expor alunos à literatura é, conseqüentemente, possibilitar-lhes um contato intenso com um tipo de linguagem singular. Além disso, é apresentar-lhes a uma rica forma de expressão cultural onde estão reveladas, registradas e preservadas as ideias, os costumes, as histórias e as utopias de um povo.

Porém, é necessário considerar que a proposta de se trabalhar a literatura não garante que o professor formador desenvolva um trabalho que envolva as identidades culturais hispânicas, podendo, esse professor, se ater somente à obra literária e a sua interpretação, sem preocupar-se com a inserção da obra ao seu contexto identitário e cultural.

Dessa forma, o que leva essa disciplina a integrar o grupo de componentes curriculares que propõe o trabalho com as identidades culturais hispânicas não é o trabalho com a literatura e sim a proposta do trabalho com as culturas.

A segunda questão que desejo ressaltar é referente ao fato de que a proposta desse componente envolve tanto a cultura quanto a literatura.

Compreendo, a partir dessa proposta, que os(as) autores(as) dessa ementa entendem a cultura a partir da mesma perspectiva ou de uma perspectiva próxima a que adoto para essa pesquisa.

Retomo aqui que, conforme menção realizada no Capítulo 02, adoto o conceito antropológico e sociológico de cultura que é compreendida como algo inerente ao ser humano, é um sistema integrado de padrões de conduta aprendidos e transmitidos de uma geração a outra, por herança não biológica, mas simbólica, característicos de um grupo humano ou sociedade.

Por fim, como terceira questão, destaco a possibilidade apresentada por essa ementa de o professor formador desenvolver um trabalho intercultural, uma vez que a proposta é que desenvolva um trabalho tanto com a cultura e literatura negra em expressão portuguesa quanto com a cultura e a literatura negra de língua estrangeira.

No terceiro semestre, esse trabalho será proposto pelo componente *História da Língua Espanhola* que: “Estuda a formação sócio histórica e linguística da língua Espanhola, sua evolução e diferenciação na Europa e na América” (UNEB, 2006, s.p.). A formação sócio-histórica indica o trabalho com as identidades culturais hispânicas.

No quarto semestre, 02 (dois) componentes curriculares propõem esse trabalho: *Língua Espanhola Intermediário II* e *O conto em língua espanhola*.

A ementa do primeiro componente sugere o:

Desenvolvimento das competências comunicativas, linguística (sic) e estratégicas a nível pós intermediário, concentrando-se sobretudo na aprendizagem de estratégias que envolvam as habilidades de leitura e escrita e na discussão das culturas envolvidas (UNEB, 2006, s.p.).

A sugestão de trabalho com a discussão das culturas envolvidas reforça a sugestão do trabalho com as identidades culturais hispânicas. Outra questão que merece destaque é o uso da palavra ‘culturas’ no plural em detrimento da palavra ‘cultura’ no singular, o que torna para mim clara a proposta de desenvolver um trabalho que envolva diferentes identidades culturais hispânicas.

Mas ainda assim não ignoro o risco de que essa palavra seja interpretada como a possibilidade de se trabalhar com a cultura da Espanha e com a cultura da América Latina Hispânica como um todo, conferindo, a essas identidades, um caráter homogêneo e superficial.

A ementa do componente *O conto em língua espanhola*, que sugere o trabalho com as culturas hispânicas, apresenta o seguinte texto: “Analisa e interpreta contos extraídos da produção literária contemporânea em LE. Estuda o contexto sociocultural e histórico das obras analisadas” (UNEB, 2006, s.p.).

É bastante interessante observar que a ementa indica o trabalho com o contexto sociocultural e histórico das obras analisadas, uma vez que a partir desses contextos é possível explorar diferentes questões relacionadas a essas identidades culturais.

No quinto semestre, a sugestão também aparece em 01 (um) componente: *Língua Espanhola Avançado I*. Sua ementa apresenta o seguinte texto:

Desenvolvimento das competências comunicativas, linguística (sic) e estratégicas a nível pré-avançado. A concentração na aprendizagem de estratégias que envolvam as habilidades de leitura não literária e literária, e de produção textual. Discussões sobre as culturas envolvidas (UNEB, 2006, s.p.).

Esse componente segue, em relação às culturas, a mesma proposta do componente *Língua Espanhola Intermediário II*.

No sexto semestre, será o componente *O teatro em língua espanhola*, nele encontro a sugestão do desenvolvimento de um trabalho que inclua uma discussão relacionada às identidades culturais hispânicas. Em sua ementa, há a seguinte orientação:

O teatro espanhol de todos os tempos. Analisa e interpreta peças de teatro extraídos da produção do teatro espanhol do século XX, em língua espanhola. Estuda o contexto sociocultural e histórico das obras analisadas (UNEB, 2006, s.p.).

Cabe destacar que há algo confuso no texto dessa ementa. Ao indicar, em seu título, o teatro em língua espanhola, interpreto que a proposta é que seja desenvolvido um trabalho com a produção teatral realizada em diferentes países de língua espanhola. Contudo, como é possível observar, o texto da ementa propõe o

trabalho com o teatro espanhol, o que indica que a produção literária analisada deve ser a espanhola.

Embora essa ementa recupere a proposta do trabalho com o contexto sociocultural e histórico, o fato do conteúdo sugerido estar relacionado ao Teatro Espanhol, em detrimento da obra teatral de outros países de língua espanhol, demonstra que há ainda um predomínio do espanhol peninsular.

No sétimo semestre, há o componente *O romance em língua espanhola (60 horas)*. Sua ementa apresenta o seguinte texto: “Analisa e interpreta romances extraídos da produção literária contemporânea em LE. Estuda o contexto sociocultural e histórico das obras analisadas” (UNEB, 2006, s.p.).

Assim como nas demais ementas de literatura desse curso, esse componente apresentará a possibilidade do trabalho com as identidades culturais hispânicas, a partir do estudo do contexto sociocultural das obras analisadas.

Diferente do componente *O teatro em língua espanhola*, oferecido no sexto semestre, que restringe o trabalho a produções espanholas, o componente *O romance em língua espanhola* possibilitará o trabalho com as produções de diferentes países hispânicos, uma vez que sua ementa indica o trabalho com romances extraídos da produção literária contemporânea em língua espanhola.

Tabela 01 – Síntese da análise das identidades culturais hispânicas no curso de Letras – Língua Espanhola do Campus I da Universidade do Estado da Bahia.

Número de componentes curriculares	Número de componentes curriculares que propõem explicitamente o trabalho com as identidades culturais hispânicas	Número de componentes curriculares que propõem explicitamente o trabalho com as identidades culturais hispânicas específicas	Número de identidades culturais hispânicas sugeridas explicitamente
49	08	01	01

Fonte: A própria autora.

Como é possível observar na Tabela 01, dos 49 (quarenta e nove) componentes curriculares ofertados no curso de Letras – Língua Espanhola e Literaturas do Departamento de Ciências Humanas/Campus I da UNEB, em 08 (oito) desses componentes será possível encontrar a indicação explícita do trabalho com as identidades culturais hispânicas.

Nesse curso, o conhecimento das identidades culturais hispânicas é propiciado tanto em disciplinas relacionadas à cultura, como à língua e literatura.

Em 01 (um) componente curricular, como é possível observar na Tabela 01, há a indicação do trabalho com uma identidade cultural hispânica específica que é a identidade cultural da Espanha.

Ressalto que em grande parte dessas ementas é utilizada a palavra ‘culturas’ ao invés de ‘cultura’, que indica que os professores devem contemplar mais de uma identidade cultural hispânica.

3.1.2 Análise da proposta de trabalho com as identidades culturais hispânicas no curso de Letras – Língua Espanhola do Campus V da Universidade do Estado da Bahia

O curso de Letras – Língua Espanhola e Literaturas do Departamento de Ciências Humanas/Campus V da Universidade do Estado da Bahia possui 52 (cinquenta e dois) componentes, distribuídos em 08 (oito) semestres, conforme demonstra o Quadro 04:

Quadro 04 – Componentes curriculares do curso de Letras – Língua Espanhola e suas Literaturas do Departamento de Ciências Humanas/Campus V da Universidade do Estado da Bahia

	PRIMEIRO SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE
CURSO DE LETRAS – LÍNGUA ESPANHOLA E LITERATURAS DO CAMPUS V DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	Estudos históricos e culturais em língua espanhola (60 horas); Língua Espanhola Instrumental (45 horas); Língua Espanhola – Básico I (90 horas); Núcleo de Estudos Interdisciplinares I (45 horas); Estudos históricos e culturais em língua materna (60 horas); Língua Espanhola Instrumental (45 horas); Estudos sócio antropológicos no ensino de língua espanhola (45 horas).	Núcleo de Estudos Interdisciplinares II (45 horas); Língua Espanhola – Básico II (90 horas); Teoria literária em língua espanhola e língua materna (60 horas); Leitura e produção textual (45 horas); Estudos linguísticos I (60 horas); Estudos filosóficos (45 horas); Aspectos históricos e culturais da África e da Diáspora (45 horas).
	TERCEIRO SEMESTRE	QUARTO SEMESTRE
Núcleo de Estudos Interdisciplinares III	Núcleo de estudos interdisciplinares IV	Núcleo de estudos interdisciplinares V

<p>(45 horas); Panorama da produção literária da origem até a modernidade (60 horas); Estudos fonéticos e fonológicos I (30 horas); Estudos da morfossintaxe da língua espanhola I (45 horas); Tópicos de tradução (45 horas); Compreensão e produção oral (45 horas); Estudos linguísticos II (45 horas).</p>	<p>(45 horas); Língua espanhola intermediário II (90 horas); Estudos contemporâneos da literatura em língua espanhola I (60 horas); Estudos Fonéticos e Fonológicos II (30 horas); Política e organização dos sistemas de ensino (60 horas); Produção do texto oral e escrito (60 horas); Estudos da morfossintaxe da língua espanhola II (45 horas).</p>	<p>(45 horas); Língua espanhola – Intermediário III (90 horas); Estudos contemporâneos da literatura em língua espanhola II (60 horas); Estudos fonéticos e fonológicos III (30 horas); Estudos comparativos linguísticos (60 horas); Linguística aplicada ao ensino da língua espanhola I (45 horas); Estágio curricular supervisionado I (100 horas).</p>
SEXTO SEMESTRE	SÉTIMO SEMESTRE	OITAVO SEMESTRE
<p>Núcleo de estudos interdisciplinares VI (45 horas); Língua espanhola – Avançado I (90 horas); Estudo comparativo da literatura de língua espanhola e língua materna (60 horas); Linguística aplicada ao ensino de língua espanhola II (45 horas); LIBRAS (60 horas); LSP – ensino de língua espanhola para fins específicos (45 horas); Estágio curricular supervisionado II (100 horas).</p>	<p>Língua espanhola – Avançado II (90 horas); Análise literária (45 horas); Prática de tradução (45 horas); Novas tecnologias e educação à distância no ensino de língua e literatura espanhola (60 horas); TCC – Trabalho de Conclusão de Curso I (45 horas); Estágio curricular supervisionado III (100 horas).</p>	<p>Língua Espanhola – Avançado III (75 horas); Estágio curricular supervisionado IV (100 horas); TCC II – Trabalho de Conclusão de Curso (60 horas).</p>

Fonte: A própria autora.

No primeiro semestre, há 01 (um) componente curricular que indica o trabalho realizado com as identidades culturais hispânicas: *Estudos históricos e culturais em língua espanhola (60 horas)*. Sua ementa indica que a disciplina:

Estuda aspectos histórico-culturais da constituição da Língua Espanhola, abordando a influência do latim e de outras línguas na

formação de língua e literatura espanhola. Compara os diferentes períodos da língua e da literatura espanhola (UNEB, 2007, s.p.).

Na primeira parte da ementa desse componente, é proposto o estudo dos aspectos histórico-culturais da constituição da Língua Espanhola, abordando a influência do latim e de outras línguas na formação de língua e literatura espanhola, e é possível observar a indicação do estudo com questões que envolvem as identidades culturais hispânicas.

A indicação do trabalho com esse tema é ainda complementada pela sugestão de que seja realizada uma comparação entre os diferentes períodos da língua e da literatura espanhola.

Cabe ressaltar que esse componente apresenta uma proposta de um trabalho voltado somente para a literatura da Espanha o que demonstra que, nessa disciplina, as identidades culturais desse país são privilegiadas.

Dos componentes curriculares ofertados no segundo semestre, em 01 (um) encontro também há a indicação de um trabalho que inclua as identidades culturais hispânicas, a saber: *Aspectos históricos e culturais da África e da diáspora (45 horas)*.

Nesse componente curricular é possível encontrar, já em seu título, a indicação do trabalho com questões relacionadas às culturas. E se, à primeira vista, o componente parece não referir-se ao trabalho com as identidades culturais hispânicas, essa possibilidade é descartada a partir da leitura da sua ementa, cujo texto informa que essa disciplina: “Estuda textos literários que abordam a questão étnico racial assim como a contribuição dos povos de diversas etnias para a formação da cultura brasileira e espanhola e da diáspora” (UNEB, 2007, s.p.).

No quarto semestre o componente curricular que propõe esse trabalho é *Estudos contemporâneos da literatura em língua espanhola (60 horas)* que apresenta a seguinte ementa:

Analisa e interpreta textos contidos na produção literária contemporânea em língua espanhola até a primeira metade do séc. XX. Estuda o contexto sociocultural e histórico das obras analisadas (UNEB, 2007, s.p.).

Na proposta dessa ementa é possível observar que há uma indicação do trabalho com questões relacionadas às identidades culturais hispânicas que consiste

na inserção do contexto sociocultural e histórico das obras analisadas, o que indica, claramente, ao professor-formador, que as atividades devem contemplar tanto a obra analisada quanto o contexto sócio-histórico no qual ela está inserida.

Outra menção dessa ementa, bastante relevante para meu estudo, é a inserção do contexto sociocultural e histórico das obras analisadas, o que indica, claramente, ao professor-formador, que o trabalho deve ir além da obra analisada.

No quinto semestre esse trabalho é proposto pelo componente *Estudos contemporâneos da literatura em língua espanhola II (60 horas)*.

Esse componente curricular: “Analisa e interpreta textos contidos na produção literária contemporânea em língua espanhola até a primeira metade do sec. XX. Estuda o contexto sociocultural e histórico das obras analisadas” (UNEB, 2007, s.p.).

O estudo das obras literárias e de seus contextos sócio-histórico indica, claramente, um estudo que deverá ser direcionado às identidades culturais hispânicas.

No sexto semestre o trabalho com as identidades hispânicas será proposto pelo componente curricular *Estudo comparativo da literatura de língua espanhola e língua materna (60 horas)*. Esse componente curricular possibilitará ao professor formador o trabalho com as identidades culturais hispânicas a partir da abordagem de questões históricas, políticas e sociais. Também são propostos, nessa mesma ementa, o trabalho com a evolução da literatura e da língua estrangeira e a discussão e análise de dados comparativos com a literatura de língua materna, como é possível observar em sua ementa: “Aborda as questões históricas, políticas e sociais. A evolução da literatura e da língua estrangeira. Discussão e análises de dados comparativos com a literatura de língua materna” (UNEB, 2007, s.p.).

A partir do trabalho proposto por essa ementa o professor também poderá estabelecer um diálogo entre as identidades culturais do aluno e as identidades culturais dos povos de Língua Alvo.

A Tabela 02 sintetiza os resultados encontrados nesse curso:

Tabela 02 – Síntese da análise das identidades culturais hispânicas no curso de Letras – Língua Espanhola do Campus V da Universidade do Estado da Bahia.

Número de componentes curriculares	Número de componentes curriculares que propõem explicitamente o trabalho com as identidades culturais hispânicas	Número de componentes curriculares que propõem explicitamente o trabalho com as identidades culturais hispânicas específicas	Número de identidades culturais hispânicas sugeridas
52	05	01	01

Fonte: A própria autora.

Como é possível observar na Tabela 02, dos 52 (cinquenta e dois) componentes curriculares ofertados no curso de Letras – Língua Espanhola e Literaturas, 05 (cinco) propõem o trabalho com as identidades culturais hispânicas.

É importante observar que o número de componentes que propiciam o trabalho com a temática das identidades culturais hispânicas não chega a corresponder a um décimo do número de componentes ofertados durante os 08 (oito) semestres do curso.

Dos 05 (cinco) componentes que propiciam esse conhecimento, 02 (dois) trabalham com história e culturas e 03 (três) com a literatura.

Uma consequência desse fato pode ser que os professores formados nessa instituição mantenham um olhar estereotipado a respeito dessas identidades culturais e que, em sua prática docente, tenham dificuldade de trabalhar com essa temática.

3.1.3 Análise da proposta de trabalho com as identidades culturais hispânicas no curso de Letras – Língua Estrangeira: Espanhol da Universidade Federal da Bahia

Antes de apresentar a análise, preciso mencionar que, embora o curso de Letras – Língua Estrangeira da Universidade Federal da Bahia seja um curso de habilitação específica, ele possui um elevado número de componentes curriculares da área de língua portuguesa. Como o que interessa a mim, nessa pesquisa, é observar como os currículos propiciam o conhecimento das identidades culturais hispânicas e de que forma o propiciam, selecionei, para a análise desse curso somente as disciplinas da área de língua espanhola.

Esse curso possui 41 (quarenta e um) componentes dos quais 16 (dezesseis) são componentes curriculares obrigatórios de língua espanhola. O quadro 05 apresenta os componentes de língua espanhola.

Quadro 05: Componentes curriculares da área de Língua Espanhola do curso de Letras – Língua Estrangeira: Espanhol da Universidade Federal da Bahia

DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS DE LÍNGUA ESPANHOLA DO CURSO DE LETRAS: LÍNGUA ESTRANGEIRA – ESPANHOL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	PRIMEIRO SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE
		Língua Espanhola em Nível Básico (102 horas)
TERCEIRO SEMESTRE	QUARTO SEMESTRE	QUINTO SEMESTRE
Língua Espanhola em Nível Avançado (102 horas); Fonética e Fonologia da Língua Espanhola (68 horas); Formação da Língua Espanhola (68 horas).	Morfologias da Língua Espanhola (68 horas); Produção de Texto em Língua Espanhola (68 horas); O Conto de Língua Espanhola (68 horas).	Sintaxe da Língua Espanhola (68 horas); Leitura de Produções Artísticas de Língua Espanhola (34 horas); A Poesia de Língua Espanhola (68 horas).
SEXTO SEMESTRE	SÉTIMO SEMESTRE	OITAVO SEMESTRE
Leitura de Produções da Mídia em Língua Espanhola (34 horas); Romance de Língua Espanhola (68 horas).	O teatro de língua espanhola (68 horas); Estágio Supervisionado I de Língua Espanhola (136 horas)	Estágio Supervisionado II de Língua Espanhola (136 horas)

Fonte: A própria autora.

O trabalho com as identidades culturais hispânicas não foi sugerido em nenhum dos componentes curriculares obrigatórios desse curso.

Tabela 03 – Síntese da análise das identidades culturais hispânicas das identidades culturais hispânicas no curso de Letras – Língua Estrangeira da Universidade Federal da Bahia

Número de componentes curriculares	Número de componentes curriculares de língua espanhola	Componentes curriculares que propõem explicitamente o trabalho com as identidades culturais hispânicas
41	16	---
Componentes curriculares que propõem explicitamente o trabalho com identidades culturais hispânicas específicas	Número de identidades culturais hispânicas sugeridas	
---	---	

Fonte: A própria autora.

Como é possível observar na Tabela 03, dos 41 (quarenta e um) componentes curriculares ofertados nesse curso, 16 (dezesseis) são de língua espanhola e nenhum propõe o trabalho com identidades culturais hispânicas.

É importante ressaltar que, ao contrário dos cursos anteriormente discutidos, existem disciplinas optativas de língua espanhola e essas disciplinas poderão, a depender das escolhas que o aluno faça durante o seu curso, complementar os seus conhecimentos em relação às diversas identidades culturais hispânicas.

3.2 A DINÂMICA DA ANÁLISE DOS DADOS DOS CURSOS DE DUPLA HABILITAÇÃO

Nessa seção também é apresentado o resultado da primeira parte da minha pesquisa documental, contudo, aqui, foi realizada a Análise de Conteúdo das ementas dos cursos de dupla habilitação. Assim como na seção anterior, busquei, a partir dessa análise, cumprir o primeiro objetivo específico dessa Tese.

Foram considerados como cursos de dupla habilitação os que formam o aprendiz tanto para a área de ensino de língua espanhola quanto para o ensino de língua portuguesa.

Pertencem a esse grupo os cursos de Letras Vernáculas e Língua Estrangeira Moderna da Universidade Federal da Bahia (UFBA); Letras com habilitação em Língua Portuguesa e suas Literaturas e em Língua Espanhola e suas Literatura da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e o curso de Licenciatura em Letras Espanhol da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

A análise desse segundo grupo de cursos foi realizada em cinco etapas: (1) seleção de componentes curriculares da área de língua espanhola; (2) leitura analítica das ementas desses componentes; (3) seleção e discussão dos componentes curriculares da área de língua espanhola que sugerem o trabalho com as culturas e identidades hispânicas; (4) seleção e discussão dos componentes curriculares da área de língua espanhola que privilegiam uma ou mais culturas e identidades hispânicas e (5) elaboração de um quadro com a síntese do resultado da análise desses componentes de cada um dos três cursos.

Para a primeira etapa – seleção de componentes curriculares da área de língua espanhola – foi realizada a leitura analítica do ementário dos cursos e foram selecionados os componentes pertencentes à área de língua espanhola.

O critério de seleção dessa primeira etapa consistiu na observação da presença da expressão 'língua espanhola', termo que denotam o mesmo sentido a indicação no nome do componente curricular e/ou ementa de que o componente curricular pertence à área de Língua Estrangeira (LE) ou Segunda Língua (L2).

Para a segunda, terceira, quarta e quinta etapas da análise realizei – a leitura analítica das ementas desses componentes; a seleção e discussão dos componentes curriculares da área de língua espanhola que sugerem o trabalho com as culturas e identidades hispânicas; a seleção e discussão dos componentes curriculares da área de língua espanhola que privilegiam uma ou mais culturas e identidades hispânicas e a elaboração de um quadro com a síntese do resultado da análise desses componentes de cada um dos três cursos. Além disso foram adotados os mesmos critérios utilizados para a análise dos componentes dos cursos de habilitação específica.

3.2.1 Análise da proposta de trabalho com as identidades culturais hispânicas no curso de Letras Vernáculas e Língua Estrangeira Moderna da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

O curso de Letras Vernáculas e Língua Estrangeira Moderna da Universidade Federal da Bahia (UFBA) possui 47 (quarenta e sete) componentes distribuídos em 09 (nove) semestres. Desses componentes, 14 (quatorze) são de língua espanhola.

Quadro 06: Componentes curriculares de Língua Espanhola do curso de Letras Vernáculas e Língua Estrangeira Moderna da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

PRIMEIRO SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE	TERCEIRO SEMESTRE
Espanhola em Nível Básico (102 horas)	Língua Espanhola em Nível Intermediário (102 horas)	Língua Espanhola em Nível Avançado (102 horas)
QUARTO SEMESTRE	QUINTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE
O Conto de Língua Espanhola (68 horas) Fonética e Fonologia da Língua Espanhola (68 horas) Morfologia da Língua Espanhola (68 horas)	A Poesia de Língua Espanhola (68 horas) Formação da Língua Espanhola (68 horas) Sintaxe da Língua Espanhola (68 horas)	Romance de Língua Espanhola (68 horas) Produção de Textos em Língua Espanhola (68 horas)
SÉTIMO SEMESTRE	OITAVO SEMESTRE	NONO SEMESTRE
O Teatro em Língua Espanhola (68 horas)	Estágio Supervisionado I de Língua Espanhola (136 horas)	Estágio Supervisionado II de Língua Espanhola (136 horas)

Fonte: A própria autora.

Como é possível observar no Quadro 06, os componentes curriculares desse curso são os mesmos componentes curriculares do curso de Letras: Língua Espanhola – Espanhol oferecido por essa mesma instituição.

O que diferenciará esses dois cursos será o número total de componentes curriculares, o número de componentes curriculares de língua espanhola e o semestre em que alguns desses componentes serão ofertados, dessa forma aplico a esse curso as mesmas considerações que destinei ao curso anterior.

Tabela 04 – Síntese da análise das identidades culturais hispânicas das identidades culturais hispânicas no curso de Letras Vernáculas e Língua Estrangeira Moderna da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Número de componentes curriculares	Número de componentes curriculares de língua espanhola	Componentes curriculares que propõem o trabalho com as identidades culturais hispânicas
47	14	---
Componentes curriculares que propõem o trabalho com identidades culturais hispânicas específicas	Número de identidades culturais hispânicas sugeridas	
---	---	

Fonte: A própria autora.

Como é possível observar na Tabela 04, dos 47 (quarenta e sete) componentes curriculares ofertados nesse curso, 14 (quatorze) são de língua espanhola e nenhum propõe o trabalho com identidades culturais hispânicas.

3.2.2 Análise da proposta de trabalho com as identidades culturais hispânicas no curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa e suas Literaturas e em Língua Espanhola e suas Literaturas da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)

O curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa e suas Literaturas e em Língua Espanhola e suas Literaturas da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) possui 58 (cinquenta e oito) componentes curriculares distribuídos em 09 (nove) semestres. Desses, como é possível observar no Quadro 07, 17 (dezessete) são componentes da área de Língua Espanhola.

Quadro 07: Componentes curriculares de Língua Espanhola do curso de Língua Portuguesa e suas Literaturas e em Língua Espanhola e suas Literaturas

PRIMEIRO SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE	TERCEIRO SEMESTRE
Língua Espanhola I (90 horas)	Língua Espanhola II (90 horas)	Língua Espanhola III (75 horas); Fonética e Fonologia da Língua Espanhola (30 horas).
QUARTO SEMESTRE	QUINTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE
Língua Espanhola IV (75 horas);	Compreensão e produção oral da língua espanhola (75 horas); Gêneros discursivos no ensino de espanhol (30 horas).	Panorama das literaturas hispânicas (60 horas).
SÉTIMO SEMESTRE	OITAVO SEMESTRE	NONO SEMESTRE
Produção e compreensão escrita da língua espanhola (60 horas); Aquisição de linguagem e ensino de língua espanhola (30 horas); Metodologia do Ensino de Língua e Literaturas de Língua Espanhola I (60 horas); Estágio Supervisionado em Língua Espanhola I (180 horas).	Literatura Espanhola (60 horas); Avaliação e Produção de Material Didático de Língua Espanhola (60 horas).	Metodologia do ensino da língua espanhola II (60 horas); Literatura de Língua Espanhola I (60 horas); Estágio Supervisionado em Língua Espanhola II (180 horas).

Fonte: A própria autora.

E, no sexto semestre, o componente curricular que irá propor esse trabalho é *Panorama das literaturas hispânicas (60 horas)*. A ementa desse componente indica o seguinte trabalho:

Reflexão sobre as expressões artísticas e culturais dos povos hispânicos, desde os registros da tradição oral até as contribuições de culturas e imaginários diversos na configuração das expressões artístico-literárias. Estudo, análise e discussão de textos de vários modos e gêneros literários, assim como de escritores representativos das literaturas de língua espanhola a fim de interrelacioná-los com outras artes e discursos e de avaliar sua abrangência histórica (UESC, 2013, p. 92).

Como é possível observar, a primeira parte da ementa desse componente curricular deixa claro, para o professor formador, que o trabalho com a literatura

deve ser realizado a partir de uma reflexão sobre as expressões artísticas e culturais. A menção aos povos hispânicos indica que diferentes identidades culturais deverão ser trabalhadas.

Na primeira parte dessa ementa, ainda há a menção de que o trabalho realizado pelo professor dessa disciplina deverá contemplar desde os registros da tradição oral até as contribuições de culturas e imaginários diversos na configuração das expressões artístico-literárias.

No oitavo semestre, o trabalho com as identidades culturais hispânicas será indicado através da literatura pelo componente *Literatura Espanhola I (60 horas)* que, em sua ementa propõe o:

Estudo da literatura espanhola desde suas origens – Idade Média – até o “Siglo de Oro”, século XVII. Leitura, análise e debate de obras desse período, relacionando-as com os contextos históricos e culturais. Produção crítica literária (UESC, 2013, p. 93).

Há, por parte desse componente, a indicação de um trabalho com a literatura da Espanha e ressalva de que o trabalho com a literatura seja realizado a partir dos contextos históricos e culturais e da produção crítica literária.

No nono semestre, o trabalho com as identidades culturais hispânicas será proposto pelo componente *Literatura de Língua Espanhola II (60 horas)* que tem como ementa:

Etnias, Natureza e Viagem. Grandes navegações do século XVI. Formação do mundo hispânico nas Américas. O imaginário espanhol na África, nas Américas e na Ásia. Literatura de viagem e o tema da viagem nas literaturas. As culturas pré-colombianas, o Diário de Colombo y las crônicas. Aportes culturais de diversos grupos étnicos. Representação cultural e literária de diferentes etnias. Romantismo e diversidade étnico-cultural. Crioulismo, indianismo e nativismo. Modernismo e Multiculturalismo (UESC, 2013, p. 95).

Nesses componentes é possível perceber a indicação de um trabalho que amplia a proposta do componente anterior, uma vez que aqui há a indicação do trabalho com as contribuições e representações culturais e literárias de diferentes grupos étnicos.

Como é possível observar, há ainda a utilização da expressão ‘diversidade étnico-cultural’ e do termo ‘Multiculturalismo’, o que reforça a proposta de que o trabalho contemple diferentes identidades culturais hispânicas

Tabela 05 – Síntese da análise das identidades culturais hispânicas no curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa e suas Literaturas e em Língua Espanhola e suas Literatura da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)

Número de componentes curriculares	Número de componentes curriculares de língua espanhola	Componentes curriculares que propõem explicitamente o trabalho com as identidades culturais hispânicas
58	17	03
Componentes curriculares que propõem explicitamente o trabalho com identidades culturais hispânicas específicas	Número de identidades culturais hispânicas sugeridas	
01	01	

Fonte: A própria autora.

Como é possível observar na Tabela 05, dos 58 (cinquenta e oito) componentes curriculares ofertados nesse curso, 17 (dezessete) são de língua espanhola, sendo que em 03 (três) estão indicados o trabalho com identidades culturais hispânicas.

Nesse curso há, assim como nos cursos da UNEB, um número relativamente baixo de componentes que trabalham explicitamente com essa temática. Os 03 (três) componentes que indicam esse trabalho pertencem à área de literatura. Desses 03 (três) componentes, há em 01 (um) a indicação do trabalho com uma identidade cultural específica, que é a identidade cultural espanhola.

3.2.3 Análise da proposta de trabalho com as identidades culturais hispânicas no curso de licenciatura em Letras com Espanhol da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

O curso de licenciatura em Letras com Espanhol da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) possui 47 (quarenta e sete) componentes curriculares distribuídos em 08 (oito) semestres, dos quais, 14 (quatorze) são componentes curriculares de Língua Espanhola.

Quadro 08: Componentes curriculares do curso de Licenciatura em Letras com Espanhol (UEFS)

	PRIMEIRO SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE
LICENCIATURA EM LETRAS COM ESPANHOL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA	Estudo da Língua Espanhola I (75 horas)	Estudo da Língua Espanhola II (75 horas)
TERCEIRO SEMESTRE	QUARTO SEMESTRE	QUINTO SEMESTRE
Estudo da Língua Espanhola II (75 horas).	Estudo da Língua Espanhola IV (75 horas); Civilização Hispânica (45 horas).	Estudo da Língua Espanhola V (60 horas); Literatura Espanhola I (60 horas); Literatura hispano-americana (45 horas).
SEXTO SEMESTRE	SÉTIMO SEMESTRE	OITAVO SEMESTRE
Estudo da Língua Espanhola VI (60 horas); Literatura Espanhola II (60 horas); Literatura hispano-americana II (45 horas).	Metodologia do ensino da língua espanhola (75 horas); Literatura Espanhola III (60 horas).	Estágio Supervisionado em Língua Espanhola (105 horas).

Fonte: A própria autora.

Há nesse curso somente 01 (um) componente em que é possível encontrar a proposta do trabalho com as identidades culturais hispânicas. Esse é o componente *Civilização Hispânica (45 horas)*, que apresenta como ementa o seguinte texto: “Aspectos da civilização espanhola e hispano-americana”.

Cabe ressaltar aqui que a ementa indica que tanto os aspectos da civilização espanhola quanto da civilização hispano-americana devem ser trabalhados. Contudo, a minha inquietação, já apresentada na discussão de alguns componentes curriculares de outros cursos, é que essa sugestão de divisão das identidades culturais hispânicas - em espanhola e hispano-americana - resulte em um trabalho onde as identidades hispânicas latino-americanas sejam consideradas como um conjunto homogêneo onde todos compartilham de uma mesma forma de ver e compreender o mundo.

Embora seja parte da proposta dessa pesquisa discutir somente as ementas dos componentes curriculares que propõem o trabalho com as identidades

hispânicas, há questões que envolvem as disciplinas de literatura que devem ser problematizadas.

No quinto semestre há 02 (dois) componentes de *Literatura Espanhola I* (60 horas) e *Literatura hispano-americana* (60 horas). A ementa do primeiro componente apresenta como conteúdo: “Conhecimentos gerais da Literatura Espanhola: das origens ao século XIX” (UEFS, s.d, s.p) e a ementa do segundo componente sugere, como conteúdo: “As grandes tendências literárias da América Espanhola: do Período Colonial ao Século XIX” (UEFS, s.d, s.p).

A leitura dessas duas ementas me levou a observar um tratamento diferenciado para as duas literaturas. Para a Literatura Espanhola está proposto um estudo voltado para os conhecimentos gerais, enquanto que para a Literatura Hispano-americana é proposto o estudo das grandes tendências.

A questão que me inquieta é: para a Literatura Espanhola, a expressão ‘conhecimentos gerais’ indica que toda a literatura é considerada como válida, o que não ocorre com a Literatura hispano-americana, pois a expressão ‘grande tendência’ indica a sugestão de que existiriam literaturas mais importantes e menos importantes.

Essa mesma orientação compõe o texto das ementas dos componentes curriculares de literatura do sexto semestre.

A ementa do componente *Literatura Espanhola II* (60 horas) apresentará como proposta o trabalho: “Conhecimentos gerais da Literatura Espanhola: do século XIX ao século XX” (UEFS, s.d, s.p), orientando, assim, uma continuidade do trabalho realizado no componente *Literatura Espanhola I* (60 horas).

Seguindo a orientação do componente *Literatura hispano-americana I* (60 horas), o componente *Literatura hispano-americana II* (60 horas) também irá propor como estudo: “As grandes tendências literárias da América Espanhola: Século XIX e XX” (UEFS, s.d, s.p).

No sétimo semestre, é possível observar a ênfase dada ao trabalho com a Literatura Espanhola, enquanto Literatura da Espanha, a partir da oferta do componente *Literatura Espanhola III* (60 horas) e da não oferta de um componente voltada para o estudo da literatura da América Espanhola.

A ementa do componente curricular *Literatura Espanhola III*, propõe o estudo dos: “Conhecimentos gerais da Literatura Espanhola: do século XX – novas

tendências” (UEFS, s.d., s.p) indicando assim a continuidade do trabalho proposto nos componentes *Literatura Espanhola I e Literatura Espanhola II*.

A Tabela 06 apresenta o resultado da pesquisa sobre o trabalho com as identidades culturais hispânicas no curso de licenciatura em Letras com Espanhol da Universidade Estadual de Feira de Santana.

Tabela 06 – Síntese da análise das identidades culturais hispânicas no curso de licenciatura em Letras com Espanhol da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

Número de componentes curriculares	Número de componentes curriculares de língua espanhola	Componentes curriculares que propõem explicitamente o trabalho com as identidades culturais hispânicas
47	14	01
Componentes curriculares que propõem explicitamente o trabalho com identidades culturais hispânicas específicas	Número de identidades culturais hispânicas sugeridas	
---	---	

Fonte: A própria autora.

É possível observar na Tabela 06 que dos 47 (quarenta e sete) componentes curriculares ofertados nesse curso, 14 (quatorze) são de língua espanhola e somente 01 propõe o trabalho com as identidades culturais hispânicas.

Cabe destacar que o conhecimento das identidades culturais hispânicas é propiciado por esse curso a partir de um componente curricular que propõe um trabalho, contemplando tanto as identidades referentes à Espanha quanto as identidades relacionadas aos países hispano-americanos

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

E foi tanta a imensidão do mar, e tanto fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:
- Me ajuda a olhar!

(Eduardo Galeano)

O fim do conto 'A função da Arte/1' coincide com o fim do meu percurso. Nessa última parte do conto, o menino, ao lado de seu pai, contempla o mar. O autor, Eduardo Galeano, ressalta, nesse texto, as características do mar. Ele era tão imenso e tinha tanto brilho, que o menino ficou mudo de tanta beleza. Ao contemplar o mar, quando conseguiu falar, o menino, tremendo, gaguejando, pediu ao pai que o ajudasse a olhar.

Imagino, utopicamente, que os alunos dos cursos de formação de professores de E/LE do estado da Bahia possam ter, ao lado de seus professores formadores, essa mesma reação diante da imensidão e do brilho que também podem ser características das diversas identidades hispânicas.

Esse deve ser o papel do professor de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) diante de seus alunos: levá-los a conhecer as identidades culturais hispânicas e ajudá-los a 'olhar' para essas identidades. Assim, esse também deveria ser o papel dos cursos de formação de professores de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), conseqüentemente, dos professores formadores. Infelizmente essa ainda não é a realidade desses cursos.

Nessa Tese, dividida em 04 (quatro) capítulos, busquei observar se essas identidades culturais integravam esses cursos, como integravam e quais dessas identidades eram privilegiadas. Utilizei, como caminho para alcançar essa resposta, a análise dos componentes curriculares dos cursos de Letras – Língua Espanhola e Literaturas do Campus I e o curso de Letras – Língua Espanhola e Literaturas do Campus V da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), dos cursos de Letras – Língua Estrangeira – Espanhol e o curso de Letras Vernáculas e Língua Estrangeira Moderna da Universidade Federal da Bahia (UFBA), do curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa e suas Literaturas e em Língua Espanhola e suas

Literaturas da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e do curso de Letras com Espanhol da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

Antes de realizar essa análise procurei, nas discussões realizadas nos Capítulos 01 e 02, defender a importância e a necessidade de que os cursos de formação de professores de E/LE insiram esses conteúdos para que seus alunos possam, nessa formação inicial, conhecer as identidades hispânicas e, conseqüentemente, para que tenham condições de, em sua prática docente, desenvolver um trabalho com essas identidades a partir dos princípios propostos pela interculturalidade sob a ótica da qual a tolerância deve ser compreendida como um sinônimo da palavra respeito.

A fim de melhor explorar as minhas impressões acerca dos resultados dessa análise, dividi minhas considerações finais em 02 (duas) partes. Na primeira, trato do resultado referente ao número de componentes curriculares que propiciam o conhecimento das identidades culturais hispânicas e na segunda, trato das identidades culturais que são privilegiadas por esses cursos.

Em relação ao número de componentes que propiciam conhecimentos referentes às identidades culturais hispânicas, foi possível encontrar o seguinte resultado:

1. Dos cursos analisados, os que propiciam esses conhecimentos são os cursos oferecidos pela UNEB, UESC e UEFS. Os dois cursos oferecidos pela UFBA não propiciam o conhecimento das identidades culturais hispânicas a partir da oferta de seus componentes obrigatórios;
2. Dos cursos de habilitação específica - Letras – Língua Espanhola e Literaturas do Campus I e o curso de Letras – Língua Espanhola e Literaturas do Campus V (UNEB) - concluo, a partir da relação do número de componentes curriculares ofertados com o número de componentes que propiciam esse conhecimento, que o curso ofertado pelo Campus I trabalha mais com essa temática do que o curso oferecido pelo Campus V. Cabe ressaltar que o curso do Campus I apresenta um número menor de componentes curriculares que o curso do Campus V;
3. Dos cursos de dupla habilitação que propiciam esse conhecimento - o curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa e suas Literaturas e em Língua Espanhola e suas Literaturas da UESC e o curso de Letras com Espanhol da UEFS - concluo, a partir da relação do número de componentes

curriculares obrigatórios da área de língua espanhola que propiciam esse conhecimento, que o curso ofertado pela UESC apresenta um número maior de componentes que propiciam esse conhecimento que o curso oferecido pela UEFS.

4. Comparando os cursos de habilitação específica e os cursos de dupla habilitação que indicam o trabalho com essa temática e tomando, nessa comparação, o curso oferecido pela UESC como referência, é possível afirmar que esse curso de dupla habilitação apresenta, proporcionalmente, uma maior preocupação em relação aos cursos de habilitação específica.

Duas questões precisam ser destacadas. A primeira é referente ao fato de, que, dentro do corpus dessa pesquisa, existem dois cursos que não apresentam componentes curriculares que trabalham com essa temática. Embora esses dois cursos ofereçam disciplinas optativas e que essas disciplinas optativas tenham que ser cursadas para o cumprimento da carga horária necessária para a integralização do curso, não há a garantia de que o aluno desses cursos escolha, dentre essas disciplinas optativas, as que poderiam proporcionar esse conhecimento.

A autonomia da formação proposta por esse curso, que por um lado é importante para que o aluno possa escolher cursar, além das disciplinas obrigatórias, aquelas que mais despertem o seu interesse, oferece, por outro lado, o risco de que esse aluno não tenha contato com questões relacionadas às identidades hispânicas. Conforme mencionei durante a escrita dos capítulos anteriores, esse conhecimento seria necessário para que o ensino do E/LE pudesse responder aos desafios que o mundo contemporâneo apresenta e indicaria um compromisso que esse futuro professor estaria assumindo com sua formação e com seus futuros alunos.

Outra questão que quero destacar é o fato dos cursos de habilitação específica ofertarem, proporcionalmente, menos componentes curriculares que os cursos de dupla habilitação. É importante destacar que os cursos de habilitação específica só formarão seus alunos para o trabalho com E/LE. Mas, conforme expus no Capítulo anterior, a quantidade de componentes que propiciam o conhecimento dessas identidades culturais é baixo, se comparado ao número total de componentes que são ofertados durante todo o curso.

A possível consequência para os alunos desses cursos de habilitação específica é que os mesmos não ampliem sua visão em relação à imagem que

possuem das identidades culturais hispânicas e que não consigam, assim, desenvolver, em sua docência, um trabalho a partir de uma abordagem intercultural e que reproduzam uma imagem estereotipada dessas identidades.

Em relação ao número de componentes que privilegiam explicitamente uma ou mais identidades culturais hispânicas, foi possível encontrar o seguinte resultado:

1. Dos quatro cursos que propiciam o conhecimento das identidades culturais hispânicas, que são os dois cursos oferecidos pela UNEB, o curso oferecido pela UESC e o curso oferecido pela UEFS, 03 (três) privilegiam explicitamente uma identidade cultural hispânica.
2. Os dois cursos oferecidos pela UNEB e o curso oferecido pela UESC farão uma referência explícita a uma identidade cultural específica que será a identidade cultural da Espanha;
3. 3. Em todos esses quatro cursos será possível encontrar componentes que, ao indicar o trabalho que deve ser desenvolvido, indicarão que esse trabalho deve contemplar a Espanha e a América ou que, em alguns componentes, indicarão o trabalho com a identidade cultural da Espanha e, em outros, o trabalho com a América Espanhola.

Acerca dessa segunda parte dos resultados, há também questões que me inquietam. A primeira delas é a manutenção, pela maior parte desses cursos, da hegemonia da Espanha e, conseqüentemente, o apagamento das identidades culturais hispânicas da América.

Como mencionei no item 03 (três) dessa segunda etapa, alguns componentes desses cursos fazem menção ao trabalho com a América Espanhola. Preocupa-me imaginar que, talvez, a partir dessa proposta, os professores formadores desenvolvam um trabalho superficial acerca dessas culturas ou que transmitam para os seus alunos a imagem das diversas identidades culturais hispânicas como uma identidade unificada onde os povos de diferentes países compartilham de uma única identidade cultural. A possível conseqüência é que os alunos desses cursos, em sua docência, também, não trabalhem com a desconstrução desse estereótipo.

É certo que a formação oferecida por esses cursos não é uma formação intercultural e está distante do objetivo que é preparar os seus alunos para que, futuramente, na condição de professores de E/LE, trabalhem com as identidades culturais hispânicas a partir de uma abordagem intercultural.

Os cursos de formação de professores de E/LE e, em especial, os cursos analisados, precisam reconhecer suas possibilidades e limitações em relação ao trabalho com essas identidades.

Quando penso na possibilidade de um novo percurso, considero as possibilidades que esses cursos têm, através da reformulação de seus currículos, de desenvolver um trabalho que substitua a dissociação entre língua e cultura e passe a adotar um trabalho voltado a promoção do 'encontro' da identidade cultural do aluno com a dos povos de língua espanhola.

Esse 'encontro', construído a partir da interculturalidade, deve ser um compromisso dos cursos com a formação de seus alunos. Formar um aluno que esteja aberto para conhecer a identidade cultural hispânica poderá levá-lo a também assumir um posicionamento de solidariedade e respeito em diferentes contextos que ultrapassem a sala de aula.

Destaco que o ensino a partir dessa abordagem, como ressaltai durante a escrita dessa Tese, será capaz de ampliar a visão desses alunos em relação aos estereótipos relacionados não somente aos povos hispânicos, mas também a outros grupos com o qual eles convivam na sociedade. Assim, ao assumir esse compromisso, esses cursos assumiriam uma função transformadora na vida de seus alunos e na sociedade.

Finalizo o meu percurso defendendo, como Moreira (1997), a utopia como projeto necessário para os avanços na construção e (re)construção dos currículos dos cursos de formação e entendo que:

A utopia é a exploração de novas possibilidades e vontades humanas, por via da oposição da imaginação à necessidade do que existe, só porque existe, em nome de algo radicalmente melhor que a humanidade tem direito de desejar e por que merece a pena lutar. A utopia é uma chamada de atenção para o que não existe como (contra) parte integrante, mas silenciada, do que existe (MOREIRA, 1997, p. 22).

É a partir desse conceito de utopia, complementado a partir de uma perspectiva freiriana que a descreve como uma esperança de termos um homem capaz de "ser mais" na sua própria história de humanização, que encontro a possibilidade da construção de um novo currículo.

Considero, a partir dessa utopia, dentro de uma perspectiva freiriana, a possibilidade de um currículo que forme professores conscientes de sua situação de seres inacabados que se formam e que se reformam ao formar, uma vez que não há docência sem discência, professores capazes de reconhecer a necessidade de conhecer o novo e de rejeitar toda e qualquer forma de discriminação, predispostos à mudança, à aceitação do diferente, curiosos, generosos, comprometidos, que estejam dispostos a fazer da utopia de um mundo mais justo uma meta educacional, enfim, professores que ao “Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar” (FREIRE, 2007, p.41), afinal: “Não é possível também formação docente indiferente à boniteza e à decência que estar no mundo, com o mundo e com os outros, substantivamente, exige de nós.” (FREIRE, 2007, p.45).

E, ao contemplar essa possibilidade, considero a construção de um currículo que prepare esses professores para trabalhar a favor da construção de um mundo onde o *Outro* possa ser compreendido como alguém com quem possamos dialogar e aprender, um currículo onde a palavra ‘tolerância’ seja compreendida como sinônimo da palavra respeito.

Por fim, anseio por um Currículo que cumpra um papel de formar professores que se reconheçam como agentes interculturais e que busquem, como objetivo de sua prática, formar outros agentes interculturais e o primeiro passo para que isso aconteça é que o currículo possibilite ao professor em formação o conhecimento das identidades culturais dos povos de Língua Alvo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições Setenta, 2011

BARRIO, Angel-B Espina. **Manual de Antropologia**. Disponível em:

<https://www.ufpe.br/antropologia/images/documentos/publicacoes/antropologia/manual_de_antropologia_cultural_massangana.pdf> . Acesso em: 12 jan. 2016.

BAUMANN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BERWIG, Carla Anéte. **Estereótipos culturais no ensino/aprendizagem de português para estrangeiros** (Dissertação). Curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná. Disponível em <<http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/33092/R%20%20D%20-%20CARLA%20ANETE%20BERWIG.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. acesso em: 03 out. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

_____. **Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Vol1. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006.

CAVAZZA, Nicoleta. **Psicologia das atitudes e opiniões**. São Paulo: Loyola, 2008.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015**. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso: 15 ago. 2015.

CELANI, Maria Antonieta Alba. **Transdisciplinaridade na Lingüística Aplicada no Brasil**. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. (Org.) Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

COGO, Denise Maria. **Multiculturalismo, comunicação e educação: possibilidades da comunicação intercultural em espaços educativos** (Tese de Doutorado) – Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo, 2000.

CORACINI, M. J. Língua materna-estrangeira: entre saber e conhecer. In: CORACINI, M. J. **A celebração do outro: Arquivo, Memória e Identidade; línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2007.

CRUZ, Décio Torres. O cinema como linguagem pedagógica/ideológica para o ensino de línguas estrangeiras: (re)descobrimo a cultura do outro. In: Mota, Kátia Maria Santos. SCHEYERL, Denise. **Recortes Interculturais na aula de línguas estrangeiras**. Salvador: EDUFBA, 2004. p. 143-172.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru, SP: EDUSC, .

DEMO, Pedro. **Metodologia científica e ciências sociais**. 3.ed. ver. e amp. São Paulo: Atlas, 1995.

FERRÉS, Joan. **Televisão Subliminar**. São Paulo: Editora Artmed, 1998.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

_____. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Trad. Eric Nepomuceno. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES DE MATOS, Francisco. Como usar uma linguagem humanizadora: orientações para professores de línguas estrangeiras. In: Mota, Kátia Maria Santos. SCHEYERL, Denise. **Recortes Interculturais na aula de línguas estrangeiras**. Salvador: EDUFBA, 2010.

HADJI, Charles. **Pensar & Agir a Educação**: da inteligência do desenvolvimento ao desenvolvimento da inteligência. Trad. Vanise Dresh. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultura na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da silva e Guacira Lopes Louro. 11.ed. Rio de Janeiro. DP&A, 2006.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, E.P.U., 1986.

MATOS, Dóris Cristina Vicente da Silva. **Formação intercultural de professores de espanhol: materiais didáticos e contexto sociocultural brasileiro** (Tese). Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura. Salvador, 2014. Disponível em:

<file:///E:/Backup/Área%20de%20Trabalho/Doutorado/Outras%20leituras%20%20do%20utorado/Versao%20final%20Tese%20Doris%20Matos%20PDF%20(1).pdf> Acesso em: 13 maio 2015.

_____. **Formação intercultural de professores de espanhol e materiais didáticos**. In: BRASIL, Ministério da Educação. Coleção Explorando o Ensino. V. 16. Espanhol: ensino médio. BARROS, Cristiano Silva de & Costa, Elzimar Goettenauer de Marins (Org.). Brasília. Secretaria de Educação Básica. 2010.

MENDES, Edleise. **Abordagem comunicativa intercultural (ACIN)**. Uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. 2004. Tese (Doutorado em Lingüística aplicada). Campinas: UNICAMP, 2004.

_____. Língua, Cultura e Formação de Professores: Por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, Edleise. CASTRO, Maria Lúcia Souza. (Orgs). **Saberes em português: Ensino e formação docente**. Campinas: Pontes Editores, 2008.

MINAYO, M. Cecília de Souza et al (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOITA LOPES, L.P. **Socioconstrucionismo: Discurso e Identidades Sociais**. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). Discursos de Identidades. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 13-38.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: Questões atuais**. 7. ed. São Paulo: Papyrus, 1997.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. **Indagações sobre currículo**. Currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2008

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: Políticas e Práticas**. 13 edição, São Paulo: Papyrus, 2013.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: Os sete saberes e outros ensaios**. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

MOTA, Kátia Maria Santos. Incluindo diferenças, resgatando o coletivo – novas perspectivas no ensino de línguas estrangeiras. In: Mota, Kátia Maria Santos. SCHEYERL, Denise. **Recortes Interculturais na aula de línguas estrangeiras**. Salvador: EDUFBA, 2004.

_____. Incluindo diferenças, resgatando o coletivo – novas perspectivas no ensino de línguas estrangeiras. In: Mota, Kátia Maria Santos. SCHEYERL, Denise. **Recortes Interculturais na aula de línguas estrangeiras**. 2.ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

NEGRETE, Paulo. **O que é fluência, ser fluente e ser proficiente em inglês**. Disponível em: < <http://br.grnewsletters.com/archive/idiomos/O-que-FLUNCIA-SERFLUENTE-e-SER-PROFICIENTE-em-ingles-74861401.html>> Acesso em: 10 dez. 2016.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo intertranscultural**. Novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez, 2004.

PÁDUA, Elizabeth M. de. **Metodologia da pesquisa**. Abordagem Técnica. Campinas- SP: Papyrus, 2000.

PARAQUETT, Márcia. Uma integração interdisciplinar: artes plásticas e ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, Kátia Maria Santos. SCHEYERL, Denise. **Recortes Interculturais na aula de línguas estrangeiras**. 2.ed. Salvador: EDUFBA, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, E.P.G. **O que é etnocentrismo**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

ROCHA, Tião. **A função do educador/1**. Disponível em: <
<https://social.stoa.usp.br/articles/0015/9013/A-funcao-do-educador-por-TiaoRocha.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2013.

SAMOVAR L., PORTER R., STEFANI L. **Communication Between Cultures**. Belmont: Wadsworth Publishing Company, 1998.

SCHEYERL, Denise. MOTA, Kátia. Apresentação do livro Recortes Interculturais na Sala de Aula de Línguas Estrangeiras. In: MOTA, Kátia Maria Santos. SCHEYERL, Denise. **Recortes Interculturais na aula de línguas estrangeiras**. 2.ed. Salvador: EDUFBA, 2010.

SILVA. Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. 2. Ed. 11. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TOSTA, Antônio Luciano de Andrade. Além de textos e contextos: língua estrangeira, poesia e consciência cultural crítica. In: Mota, Kátia Maria Santos. SCHEYERL, Denise. **Recortes Interculturais na aula de línguas estrangeiras**. Salvador: EDUFBA, 2010.

TRUJILLO FERRARI, A. **Metodologia da ciência**. 3. ed. Rio de Janeiro: Kennedy, 1974.

CUCHE, Denys. A noção de cultura nas ciências sociais. Bauru/SP: EDUSC, 2002, p.17-31 e 175-202 VIEIRA, R. **Histórias de vida e identidades**: professores e interculturalidade. Porto: Afrontamento, 1999

WALSH, Catherine. **La interculturalidad en la educación**. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe internacional. Lima/Peru, 2005.

ANEXOS

**EMENTÁRIO DO CURSO DE LETRAS – LÍNGUA ESPANHOLA E SUAS
LITERATURAS DO CAMPUS I DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**

Primeiro Semestre

COMPONENTE CURRICULAR	EMENTA
Introdução aos Estudos Literários (60 horas)	Estudo crítico das noções de literatura. Revisão das categorias tradicionais de gêneros literários e estudo dos novos gêneros ficcionais. A recepção estética.
Introdução aos Estudos Linguísticos (60 horas)	Estudo do desenvolvimento das principais Teorias Linguísticas modernas, discutindo seus principais conceitos e suas aplicações práticas.
Leitura e produção textual em língua espanhola I (45 horas)	Análise das estruturas utilizadas para uma boa leitura em língua espanhola e para produção de textos em língua espanhola, enfocando os tipos descritivos e argumentativos, além dos diferentes tópicos relacionados à produção do texto em coerência, coesão e unidade. Será utilizado o método processual de desenvolvimento da escrita.
Língua Espanhola Básico I (90 horas)	Desenvolvimento das competências comunicativas, linguística e estratégicas de nível básico em língua estrangeira, com ênfase na fluência da língua estrangeira, da cultura , da leitura de textos não literários e da aprendizagem de estratégias das habilidades usadas. Revisão das funções comunicativas de nível básico, consolidação de vocabulário, das estruturas linguísticas, das habilidades receptivas e de produção e oral e escrita e de produção textual. Unificação das habilidades do egresso ao nível básico.
Leitura e produção de texto em LM (45 horas)	Estudo dos processos e estratégias de organização e produção de textos em LM e sua atuação na construção

	do sentido.
Pesquisa e prática de ensino de LE (45 horas)	Articula aspectos da prática docente (teorias de ensino-aprendizagem, o professor-pesquisador) à teoria e prática de pesquisa (pressupostos epistemológicos, métodos de pesquisa, problematização e elaboração de objetivos para um anteprojeto).
Introdução à Língua Latina (45 horas)	Estuda a sócio histórica e a expansão da Língua Latina, focalizando o latim literário e sua variação oral (latim vulgar) e seus reflexos em outras línguas, com ênfase na morfossintaxe nominal.

Segundo semestre

COMPONENTE CURRICULAR	EMENTA
Estudo da cultura /literatura negras (60 horas)	Estudos da cultura e da literatura negra em expressão portuguesa e em língua estrangeira.
Aspectos Históricos e Culturais em Língua Materna (45 horas)	Estudos dos aspectos históricos e culturais contemplados na produção literária, nos diversos períodos das Literaturas Portuguesa e Brasileira.
Leitura e Produção de Texto em Língua Espanhola II (30 horas)	Análise de estratégias utilizadas para uma boa leitura em língua estrangeira e para a produção de textos enfocando os tipos narrativos, descritivos, e argumentativos e poéticos, além dos diferentes tópicos relacionados à produção do texto coesão e coerência, unidade, etc. Deverá ser utilizado o método processual de desenvolvimento da escrita.
Língua Espanhola Básico II (90 horas)	Desenvolvimento das competências comunicativas, linguística e estratégicas a nível pré-intermediário e consolidação do conhecimento

	básico revisado na Língua Espanhola I. Concentração na habilidade oral, de leitura não literária e de produção textual e ensino de estratégias usadas através do conteúdo programático.
Compreensão e Produção Oral em Língua Espanhola I (45 horas)	Análise, desenvolvimento e prática de estratégias para uma boa compreensão oral em língua estrangeira aliado ao desenvolvimento da produção oral e das estratégias necessárias para uma boa fluência.
Pesquisa e Prática de Ensino em Língua Espanhola II (45 horas)	Apresenta os principais métodos de ensino de uma língua estrangeira da gramática-tradução à abordagem intercultural.
Estudos Contrastivos em Fonética e Fonologia da LM / LE (60 horas)	Estudo contrastivo das estruturas fonéticas e fonológicas da língua portuguesa e da língua espanhola.

Terceiro semestre

COMPONENTE CURRICULAR	EMENTA
Literatura de Língua Portuguesa (60 horas)	Estudo das expressões contemporâneas das literaturas brasileira e portuguesa.
Morfossintaxe da LM (45 horas)	Estudo das estruturas morfossintáticas da língua portuguesa contemporânea.
História da Língua Espanhola (60 horas)	Estuda a formação sócio histórica e linguística da língua Espanhola, sua evolução e diferenciação na Europa e na América.
Língua Espanhola Intermediário I (90 horas)	Desenvolvimento das competências comunicativas, linguística e estratégias a nível médio intermediário concentrando-se sobretudo na aprendizagem de estratégias que envolvam as

	habilidades orais e de audição.
Compreensão e Produção Oral em LE II (30 horas)	Análise, desenvolvimento e prática de estratégias para uma boa compreensão em língua estrangeira aliado ao desenvolvimento da produção oral e das estratégias necessárias para uma boa fluência.
Pesquisa e Prática de Ensino em Língua Espanhola III (60 horas)	Discute o gerenciamento de aulas e seus principais aspectos: papel do professor, ensinar a aprender, o discurso do professor, o discurso do aluno, disciplina, lidar com grupos grandes e heterogêneos.
Estudos contrastivos em sintaxe de LM e LE (60 horas)	Estudo contrastivo das estruturas sintáticas básicas do português contemporâneo (LM) e da língua estrangeira (LE) (inglês / espanhol): abordagem sincrônica.

Quarto semestre

COMPONENTE CURRICULAR	EMENTA
O conto em Língua Espanhola (60 horas)	Analisa e interpreta contos extraídos da produção literária contemporânea em LE. Estuda o contexto sociocultural e histórico das obras analisadas.
Estudo da Linguística Textual (45 horas)	As causas do surgimento da linguística textual, apresentando os precursores, as conceituações e evidenciando-lhes a relevância. Pontos de convergência e divergência entre as diferentes abordagens teóricas. Análise de diferentes tipos de textos.
Introdução à Análise do Discurso em Língua Espanhola (45 horas)	Estudo dos pressupostos teóricos e filosóficos da análise do discurso aplicados ao ensino da língua espanhola.
Língua Espanhola Intermediário II	Desenvolvimento das competências

(90 horas)	comunicativas, linguística e estratégicas a nível pós intermediário, concentrando-se sobretudo na aprendizagem de estratégias que envolvam as habilidades de leitura e escrita e na discussão das culturas envolvidas.
Pesquisa e Prática de Ensino em Língua Espanhola IV (75 horas)	Planejamento de aula em seus diversos modelos com enfoque no ensino das quatro habilidades, conteúdos linguísticos (gramática, vocabulário e pronúncia) e intercultural dentro dos princípios de um ensino reflexivo.
Tópicos de tradução (60 horas)	Estuda os elementos teóricos das formas diversas de tradução. Discute políticas de Tradução e a importância das teorias para a prática tradutória.

Quinto semestre

COMPONENTE CURRICULAR	EMENTA
A Poesia em Língua Espanhola (60 horas)	Analisa e interpreta poemas de autores componentes da produção literária contemporânea em língua espanhola. Desenvolve as habilidades de leitura de poemas na Língua Espanhola.
Estudos Culturais Comparados Língua Materna / Língua Espanhola (45 horas)	Estudo das vertentes dos Estudos Culturais contemporâneos em Língua Espanhola, contrapondo-os aos Estudos Culturais brasileiros.
Língua Espanhola Avançado I (90 horas)	Desenvolvimento das competências comunicativas, linguística e estratégicas a nível pré avançado. A concentração na aprendizagem de estratégias que envolvam as habilidades de leitura não literária e literária, e de produção textual. Discussões sobre as culturas envolvidas.

Estágio I (100 horas)	Estudos e diagnósticos da prática docente e a realidade do ensino de línguas estrangeiras no ensino fundamental e médio.
Pesquisa e Prática de Ensino da Língua Espanhola V (45 horas)	Gerenciamento de aula. Seus principais aspectos e prática através de exercícios simulados sobre todos os elementos que fazem o professor gerente de sua própria aula e sala.
Prática de Tradução (45 horas)	Desenvolve habilidades práticas de tradução de textos de natureza diversa. A tradução como habilidade linguística.

Sexto semestre

COMPONENTE CURRICULAR	EMENTA
O teatro em Língua espanhola (60 horas)	O teatro espanhol de todos os tempos. Analisa e interpreta peças de teatro extraídos da produção do teatro espanhol do século XX, em língua espanhola. Estuda o contexto sociocultural e histórico das obras analisadas.
Introdução à Linguística Aplicada (45 horas)	Estudo do desenvolvimento da Linguística Aplicada, discutindo seus conceitos, principais teorias, métodos e abordagens de ensino de línguas, explorando resultados de pesquisas na área.
Estudos Sócio Antropológicos do Ensino da Língua Espanhola (45 horas)	Estudos dos problemas relacionados com a aquisição da LE como L2 enfatizando os aspectos sociais e antropológicos.
Língua Espanhola Avançado II (90 horas)	Linguística aplicada à produção de textos em língua espanhola, reconhecimento de erros tanto na escrita quanto na oral para aperfeiçoá-los.
Estágio II (100 horas)	Planejamento e execução de atividades docentes através de minicursos, cursos de extensão, e

	outros, visando a prática docente para o ensino fundamental e médio.
Projeto de pesquisa (45 horas)	Estuda os aspectos metodológicos para a elaboração de projetos e relatórios de pesquisa.

Sétimo semestre

COMPONENTE CURRICULAR	EMENTA
O romance em língua espanhola (60 horas)	Analisa e interpreta romances extraídos da produção literária contemporânea em LE. Estuda o contexto sociocultural e histórico das obras analisadas.
Política e Organização dos Sistemas de ensino (45 horas)	Discussão das políticas de ensino e das estratégias de planejamento e da avaliação. Os parâmetros curriculares, a prática pedagógica e as perspectivas metodológicas.
Aquisição de LE (45 horas)	Estudos relacionados com a aquisição de LE com L2 enfatizando aspectos cognitivos e psicológicos.
Língua Espanhola Avançado III (45 horas)	Desenvolvimento da competência comunicativa, estratégica e sobretudo da linguística, a nível pós avançado e consolidação do conhecimento das disciplinas anteriores, com apresentações de seminários de gramática descritiva, normativa e funcional da língua estrangeira. Concentração na habilidade de leitura e escrita acadêmica.
Estágio III (100 horas)	Orientação, reflexão da teoria e da prática do fazer pedagógico, avaliando e diagnosticando as deficiências do processo ensino-aprendizagem, elaborando formas de intervenção pedagógica através da regência no ensino fundamental.

Pesquisa orientada (45 horas)	Acompanhamento do projeto de pesquisa.
----------------------------------	--

Oitavo semestre

COMPONENTE CURRICULAR	EMENTA
Tecnologias aplicadas ao ensino da língua espanhola (45 horas)	Apresentação dos principais sítios na Internet relacionados a aprendizagem de uma língua estrangeira, jornais relacionados a aprendizagem e desenvolvimento profissional do professor de língua espanhola, softwares para uso em aulas com multimeios e para laboratórios e salas para aprendizagem autônoma de uma língua estrangeira.
Ensino de língua espanhola instrumental (45 horas)	Introdução aos estudos do processo de desenvolvimento das habilidades necessárias para fins específicos (ESP) visando à instrumentalização em várias áreas do conhecimento incluindo inglês/ espanhol para turismo, inglês/ espanhol para negócios, entre outros.
Estágio IV (100 horas)	Orientação e reflexão sobre a prática pedagógica, avaliando e diagnosticando o processo ensino-aprendizagem, elaborando formas de intervenção pedagógica através da regência no ensino médio.
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso (60 horas)	Elaboração da monografia. Avaliação das produções linguísticas, literárias, técnicas e científicas realizadas pelos educandos nas áreas de língua, literatura, metodologia e tecnologias de ensino da LE visando a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade para fins de conclusão de curso.

**EMENTÁRIO DO CURSO DE LETRAS – LÍNGUA ESPANHOLA E SUAS
LITERATURAS DO CAMPUS V DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**

Primeiro Semestre

COMPONENTE CURRICULAR	EMENTA
Estudos históricos e culturais em língua espanhola (60 horas)	Estuda aspectos histórico-culturais da constituição da Língua Espanhola, abordando a influência do latim e de outras línguas na formação de língua e literatura espanhola. Compara os diferentes períodos da língua e da literatura espanhola.
Língua Espanhola Instrumental (45 horas)	Inicia o processo de desenvolvimento das habilidades de ler e compreender textos autênticos em Língua Espanhola. Aborda os fatores de textualidade na leitura e produção de textos de diferentes gêneros e tipos textuais.
Língua Espanhola Básico I (90 horas)	Desenvolvimento das estruturas básicas utilizando as habilidades lingüísticas de ouvir, falar, ler e escrever numa abordagem comunicativa.
Núcleo de Estudos Interdisciplinares I (45 horas)	Estuda os procedimentos envolvidos na realização de uma pesquisa científica. Desenvolve a habilidade de produção de fichamento, resumo e esquema.
Estudos históricos e culturais em língua materna (60 horas)	Estuda aspectos histórico-culturais da constituição da Língua Materna, abordando a influência do latim e de outras línguas na formação de língua e literatura portuguesa e brasileira. Compara os diferentes períodos da língua e da literatura de língua portuguesa.
Língua Espanhola Instrumental (45 horas)	Aprimora as competências de ler e produzir textos em Língua Materna. Aborda os fatores de textualidade na leitura e produção de textos de

	diferentes gêneros e tipos textuais.
Estudos sócio antropológicos no ensino de língua espanhola (45 horas)	Faz uma introdução aos estudos sócio antropológicos enfocando os problemas relacionados com a aquisição da Língua Espanhola como L2.

Segundo semestre

COMPONENTE CURRICULAR	EMENTA
Núcleo de Estudos Interdisciplinares II (45 horas)	Aprofunda a discussão sobre o método científico. Apresenta procedimentos para a elaboração de resenhas. Estuda os procedimentos e instrumentos da pesquisa qualitativa.
Língua Espanhola – Básico II (90 horas)	Desenvolvimento das estruturas básicas utilizando as habilidades lingüísticas de ouvir, falar, ler e escrever numa abordagem comunicativa.
Teoria literária em língua espanhola e língua materna (60 horas)	Estuda e analisa as formas das narrativas e da poética da Língua Espanhola e da Língua Materna.
Leitura e produção textual (45 horas)	Orienta a leitura e produção de textos com temáticas diversificadas em Língua Espanhola, visando a interdisciplinaridade entre os componentes curriculares.
Estudos linguísticos I (60 horas)	Apresenta um breve histórico da ciência linguística. Estuda os níveis de análise linguística. Analisa fenômenos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos das línguas materna e Espanhola.
Estudos filosóficos (45 horas)	Faz uma introdução aos estudos filosóficos enfocando as correntes de pensamento relacionadas à linguagem.

Aspectos históricos e culturais da África e da Diáspora (45 horas)	Estuda textos literários que abordam a questão étnico racial assim como a contribuição dos povos de diversas etnias para a formação da cultura brasileira e espanhola e da diáspora.
---	--

Terceiro semestre

COMPONENTE CURRICULAR	EMENTA
Núcleo de Estudos Interdisciplinares III (45 horas)	Estuda e desenvolve as habilidades linguísticas, oral e escrita, em nível de complexidade crescente. Aquisição da linguagem em diferentes situações próximas à realidade.
Panorama da produção literária da origem até a modernidade (60 horas)	Estuda a produção literária em língua espanhola da origem até a modernidade.
Estudos fonéticos e fonológicos I (30 horas)	Estuda aspectos fonéticos e fonológicos da Língua Espanhola em nível introdutório. Aborda conceitos básicos da fonética e da fonologia. Analisa os sistemas vocálico e consonantal e os padrões entonacionais da Língua Espanhola.
Estudos da morfossintaxe da língua espanhola I (45 horas)	Analisa a morfossintaxe da Língua Espanhola em nível inicial a partir das abordagens formal e funcional.
Tópicos de tradução (45 horas)	Estuda os procedimentos teórico-práticos das formas diversas de tradução. A tradução como habilidade linguística.
Compreensão e produção oral (45 horas)	Desenvolve as habilidades de compreensão e produção oral em Língua Espanhola.
Estudos linguísticos II (45 horas)	Introduz os estudos da neurolinguística, psicolinguística e sociolinguística

Quarto semestre

COMPONENTE CURRICULAR	EMENTA
Núcleo de estudos interdisciplinares IV (45 horas)	Analisa os diferentes métodos de ensino de Língua Espanhola. Discute o caráter eclético das abordagens de ensino da Língua Espanhola contemporâneo. Orienta a construção de textos acadêmicos: artigo.
Língua espanhola intermediário II (90 horas)	Desenvolve e aprofunda o estudo das estruturas linguísticas complexas numa perspectiva comunicativa.
Estudos contemporâneos da literatura em língua espanhola I (60 horas)	Analisa e interpreta textos contidos na produção literária contemporânea em língua espanhola até a primeira metade do sec. XX. Estuda o contexto sociocultural e histórico das obras analisadas.
Estudos Fonéticos e Fonológicos II (30 horas)	Estuda aspectos fonéticos e fonológicos da Língua Espanhola em nível pré-intermediário.
Política e organização dos sistemas de ensino (60 horas)	Discute as políticas de ensino e das estratégias de planejamento e da avaliação. Os parâmetros curriculares, a prática pedagógica e as perspectivas metodológicas.
Produção do texto oral e escrito (60 horas)	Estuda aspectos semânticos de palavras e expressões da Língua Espanhola, de acordo com os pressupostos teóricos da semântica e da pragmática. Desenvolve as habilidades de produção oral e escrita a partir de estratégias específicas para a produção de nível de complexidade intermediário.
Estudos da morfossintaxe da língua espanhola II (45 horas)	Analisa a morfossintaxe da Língua Espanhola em nível pré-intermediário a partir das abordagens formal e funcional.

Quinto semestre

COMPONENTE CURRICULAR	EMENTA
Núcleo de estudos interdisciplinares V (45 horas)	Discute os contextos sócio-políticos e institucionais do ensino de Língua Espanhola e as especificidades das classes de aprendizes de diferentes faixas etárias e níveis de proficiência. Orienta a elaboração de planos de curso e de aula e de elaboração de relatórios.
Língua espanhola – Intermediário III (90 horas)	Desenvolve e aprofunda o estudo das estruturas linguísticas numa perspectiva comunicativa, graduando o nível de complexidade.
Estudos contemporâneos da literatura em língua espanhola II (60 horas)	Analisa e interpreta textos contidos na produção literária contemporânea em Língua Espanhola. Estuda o contexto sociocultural das obras analisadas a partir da segunda metade do séc. XX.
Estudos fonéticos e fonológicos III (30 horas)	Estuda aspectos fonéticos e fonológicos da Língua Espanhola nível intermediário. Aprimora a capacidade de compreender e produzir os padrões rítmicos e entonacionais da Língua Espanhola.
Estudos comparativos linguísticos (60 horas)	Estuda as teorias da linguística que comparam as estruturas gramaticais, apontando as diferenças e semelhanças existentes em Língua Espanhola e Língua Materna. Analisa os erros gramaticais oriundas na fase da interlíngua.
Linguística aplicada ao ensino da língua espanhola I (45 horas)	Estuda os fundamentos da linguística aplicada e sua contribuição para o ensino de Língua Espanhola. Apresenta as diversas linhas de pesquisa da LA sobre aquisição-aprendizagem de Língua Espanhola.
Estágio curricular supervisionado I (100 horas)	Estuda e diagnóstica a prática e a realidade do ensino de línguas estrangeiras no ensino fundamental e médio.

Sexto semestre

COMPONENTE CURRICULAR	EMENTA
Núcleo de estudos interdisciplinares VI (45 horas)	Aborda as questões relacionadas ao gerenciamento de sala de aula de Língua Espanhola e o papel do professor na promoção da interação do grupo. Orienta a elaboração de projetos de pesquisa.
Língua espanhola – Avançado I (90 horas)	Desenvolve a proficiência linguística oral e escrita na abordagem comunicativa. Emprega os padrões utilizados internacionalmente como indicadores avaliativos.
Estudo comparativo da literatura de língua espanhola e língua materna (60 horas)	Aborda as questões históricas, políticas e sociais. A evolução da literatura e da língua estrangeira. Discussão e análises de dados comparativos com a literatura de língua materna.
Linguística aplicada ao ensino de língua espanhola II (45 horas)	Estuda as teorias dos atos da fala, da análise do discurso e da análise textual aplicadas ao ensino de Língua Espanhola.
LIBRAS (60 horas)	Demonstra, através de estudos teórico-práticos, as características socioculturais presentes na educação do surdo, realizando análises sobre o seu desenvolvimento como elemento fundamental e estruturante para a inserção deste nas práticas sociais locais e globais, dimensionando os processos teórico-metodológicos educacionais e educativos, na perspectiva da aquisição de LIBRAS como segunda língua para os sujeitos envolvidos no processo de inserção do surdo.
LSP – ensino de língua espanhola para fins específicos (45 horas)	Estuda as abordagens de ensino da Língua Espanhola que promovem a competência comunicativa na realização de atividades relativas a

	diferentes profissões.
Estágio curricular supervisionado II (100 horas)	Planeja e executa as atividades docentes através de minicursos, cursos de extensão, e outros, visando à prática docente para o ensino fundamental e médio.

Sétimo semestre

COMPONENTE CURRICULAR	EMENTA
Língua espanhola – Avançado II (90 horas)	Desenvolve a proficiência linguística oral e escrita numa abordagem comunicativa em nível avançado. Emprega os padrões utilizados internacionalmente como indicadores avaliativos.
Análise literária (45 horas)	Analisa textos narrativos e poéticos investigando os aspectos constitutivos dos atos de escrever, criar e ler da literatura da Língua Espanhola e da literatura da Língua Materna, articulando-se com os demais componentes numa perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar.
Prática de tradução (45 horas)	Desenvolve a prática de tradução de acordo com os temas e subtemas propostos.
Novas tecnologias e educação à distância no ensino de língua e literatura espanhola (60 horas)	Aborda e trabalha com ambientes e-learning, conhecendo a sua aplicabilidade, numa perspectiva transdisciplinar. Apresenta a operacionalização da EaD e suas implicações no ensino-aprendizagem na língua e literatura de língua espanhola.
TCC– Trabalho de Conclusão de Curso I (45 horas)	Orienta, analisa e avalia o processo de elaboração do trabalho de conclusão de curso.

Estágio curricular supervisionado III (100 horas)	Orienta, reflete a teoria e a prática do fazer pedagógico, avaliando e diagnosticando as deficiências do processo ensino-aprendizagem, elaborando formas de intervenção pedagógica através da regência no ensino fundamental.
--	---

Oitavo semestre

COMPONENTE CURRICULAR	EMENTA
Língua Espanhola – Avançado III	Aprofunda e aperfeiçoa as habilidades de compreensão oral e escrita.
Estágio curricular supervisionado IV (100 horas)	Orienta e reflete acerca da prática pedagógica, avaliando e diagnosticando o processo de ensino-aprendizagem, elaborando formas de intervenção pedagógica através da regência no ensino médio.
TCC II – Trabalho de Conclusão de Curso (60 horas)	Analisa e avalia as produções linguísticas, literárias, técnicas e científicas realizadas pelos educandos nas áreas de língua, literatura, metodologia e tecnologias de ensino da Língua Espanhola, visando à interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade para fins de conclusão de curso.

**EMENTAS DAS DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS DE LÍNGUA ESPANHOLA DO
CURSO DE LETRAS: LÍNGUA ESTRANGEIRA – ESPANHOL DA UNIVERSIDADE
DO ESTADO DA BAHIA**

Primeiro Semestre

COMPONENTE CURRICULAR	EMENTA
Língua Espanhola em Nível Básico (102 horas)	Estudo de estrutura da língua espanhola que levem à comunicação oral e escrita em nível básico.

Segundo semestre

COMPONENTE CURRICULAR	EMENTA
Língua Espanhola em Nível Intermediário (102 horas)	Estudo das estruturas da língua espanhola que levem à comunicação oral e escrita em nível intermediário.

Terceiro semestre

COMPONENTE CURRICULAR	EMENTA
Língua Espanhola em Nível Avançado (102 horas)	Estudo de estruturas morfológicas da língua espanhola.
Fonética e Fonologia da Língua Espanhola (68 horas)	Estudo introdutório à fonética da língua espanhola, visando a desenvolver a capacidade de compreensão e expressão oral.
Formação da Língua Espanhola (68 horas)	Estudo histórico e diacrônico do espanhol, no contexto das línguas ibero-românicas, estendendo-se para o espanhol da América.

Quarto semestre

COMPONENTE CURRICULAR	EMENTA
Morfologias da Língua Espanhola (68 horas)	Estudo de estruturas morfológicas da língua espanhola.

Produção de Texto em Língua Espanhola (68 horas)	Estudo da língua espanhola, com ênfase na prática da leitura e da produção de textos.
O Conto de Língua Espanhola (68 horas)	Estudo de diversas manifestações do conto de língua espanhola.

Quinto semestre

COMPONENTE CURRICULAR	EMENTA
Sintaxe da Língua Espanhola (68 horas)	Estudo de estruturas sintáticas da língua espanhola.
Leitura de Produções Artísticas de Língua Espanhola (34 horas)	Leitura e análise crítica em língua espanhola de produções artísticas..
A Poesia de Língua Espanhola (68 horas)	Estudo de diversas manifestações da poesia de língua espanhola.

Sexto semestre

COMPONENTE CURRICULAR	EMENTA
Leitura de Produções da Mídia em Língua Espanhola (34 horas)	Leitura e análise crítica de produções da mídia em língua espanhola.
Romance de Língua Espanhola (68 horas)	Estudo de diversas manifestações do romance de língua espanhola.

Sétimo semestre

COMPONENTE CURRICULAR	EMENTA
Estágio Supervisionado I de Língua Espanhola I (136 horas)	Estudo de métodos e técnicas visando a capacitar o aluno para a construção de práticas pedagógicas contextualizadas.

Oitavo semestre

COMPONENTE CURRICULAR	EMENTA
Estágio Supervisionado II de Língua Espanhola I (136 horas)	Planejamento e implementação de ensino-avaliação.

**EMENTAS DAS DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS DE LÍNGUA ESPANHOLA DO
CURSO DE LETRAS VERNÁCULAS E LÍNGUA ESTRANGEIRA - ESPANHOL DA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**

Primeiro Semestre

COMPONENTE CURRICULAR	EMENTA
Língua Espanhola em Nível Básico (102 horas)	Estudo de estrutura da língua espanhola que levem à comunicação oral e escrita em nível básico.

Segundo semestre

COMPONENTE CURRICULAR	EMENTA
Língua Espanhola em Nível Intermediário (102 horas)	Estudo das estruturas da língua espanhola que levem à comunicação oral e escrita em nível intermediário.

Terceiro semestre

COMPONENTE CURRICULAR	EMENTA
Língua Espanhola em Nível Avançado (102 horas)	Estudo de estruturas morfológicas da língua espanhola.

Quarto semestre

COMPONENTE CURRICULAR	EMENTA
O Conto de Língua Espanhola (68 horas)	Estudo de diversas manifestações do conto de língua espanhola.
Fonética e Fonologia da Língua Espanhola (68 horas)	Estudo introdutório à fonética da língua espanhola, visando a desenvolver a capacidade de compreensão e expressão oral.
Morfologia da Língua Espanhola (68 horas)	Estudo de estruturas morfológicas da língua espanhola.

Quinto semestre

COMPONENTE CURRICULAR	EMENTA
Poesia de Língua Espanhola (68 horas)	Estudo de diversas manifestações da poesia de língua espanhola.
Formação da Língua Espanhola (68 horas)	Estudo histórico e diacrônico do espanhol, no contexto das línguas ibero-românicas, estendendo-se para o espanhol da América.
Sintaxe da Língua Espanhola (68 horas)	Estudo de estruturas sintáticas da língua espanhola.

Sexto semestre

COMPONENTE CURRICULAR	EMENTA
Romance de Língua Espanhola (68 horas)	Estudo de diversas manifestações do romance de língua espanhola.
Produção de Textos em Língua Espanhola (68 horas)	Estudo da língua espanhola, com ênfase na prática da leitura e da produção de textos.

Sétimo semestre

COMPONENTE CURRICULAR	EMENTA
O Teatro em Língua Espanhola (68 horas)	Estudo de diversas manifestações do texto teatral de língua espanhola.

Oitavo semestre

COMPONENTE CURRICULAR	EMENTA
Estágio Supervisionado I de Língua Espanhola	Estudo de métodos e técnicas visando a capacitar o aluno para a construção de práticas pedagógicas

(136 horas)	contextualizadas.
-------------	-------------------

Nono semestre

COMPONENTE CURRICULAR	EMENTA
Estágio Supervisionado II de Língua Espanhola (136 horas)	Planejamento e implementação de ensino-avaliação.

**EMENTAS DAS DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS DE LÍNGUA ESPANHOLA DO
CURSO DE LÍNGUA PORTUGUESA E SUAS LITERATURAS E EM LÍNGUA
ESPAÑHOLA E SUAS LITERATURAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
SANTA CRUZ**

Primeiro Semestre

COMPONENTE CURRICULAR	EMENTA
Língua Espanhola I (90 horas)	Desenvolvimento da competência comunicativa em nível básico referente à compreensão e à produção oral e escrita da língua espanhola, incluindo-se estudos de vocabulário em contexto, sintaxe e semântica. Trabalho orientado à prática de habilidades integradas. Desenvolvimento de atividades e propostas de ensino-aprendizagem da língua espanhola que contribuam para a formação do aluno como pessoa e como cidadão.

Segundo semestre

COMPONENTE CURRICULAR	EMENTA
Língua Espanhola II (90 horas)	Desenvolvimento da competência comunicativa em nível pré-intermediário referente à compreensão e à produção oral e escrita da língua espanhola, incluindo-se estudos de vocabulário em contexto, sintaxe e semântica. Trabalho orientado à prática de habilidades integradas. Desenvolvimento de atividades e propostas de ensino-aprendizagem da língua espanhola que contribuam para a formação integral dos professores em formação.

Terceiro semestre

COMPONENTE CURRICULAR	EMENTA
-----------------------	--------

Língua Espanhola III (75 horas)	Desenvolvimento da competência comunicativa em nível intermediário referente à compreensão e à produção oral e escrita da língua espanhola, incluindo-se estudos de vocabulário em contexto, sintaxe e semântica. Trabalho orientado à prática de habilidades integradas. Desenvolvimento de atividades e propostas de ensino-aprendizagem da língua espanhola que contribuam para a formação integral dos professores em formação.
Fonética e Fonologia da Língua Espanhola (30 horas)	Aspectos teórico-práticos da fonética e da fonologia da Língua Espanhola e suas variações fonéticas. Pronúncia e entonação da língua espanhola, considerando os aspectos regionais e dialetais característicos dos seus diferentes elementos linguístico-culturais. Questões específicas de fonética, fonologia e pronúncia do espanhol para aprendizes brasileiros.

Quarto semestre

COMPONENTE CURRICULAR	EMENTA
Língua Espanhola IV (75 horas)	Desenvolvimento da competência comunicativa em nível pós-intermediário referente à compreensão e a produção oral e escrita, incluindo-se estudos de vocabulário em contexto, sintaxe e semântica. Produção oral e escrita, de modo claro e pormenorizado, sobre uma grande variedade de temas, incluindo os transversais, com certo grau de espontaneidade.

Quinto semestre

COMPONENTE CURRICULAR	EMENTA
Compreensão e produção oral da	Compreensão e produção oral em língua espanhola nos diversos

<p>Língua espanhola (75 horas)</p>	<p>gêneros e situações socio-discursivas do cotidiano do aluno. Consolidação das habilidades lingüísticas, comunicativas e discursivas necessárias para a comunicação oral através da compreensão, da produção e de interações verbais orais sobre assuntos gerais, incluindo os profissionais e acadêmicos, que estejam relacionados com seus interesses e necessidades e que possam contribuir para sua formação integral.</p>
<p>Gêneros discursivos no ensino de espanhol (30 horas)</p>	<p>Introdução ao estudo teórico de gêneros discursivos e sua aplicação em sala de aula para o ensino e aprendizagem de língua espanhola. Uso de gêneros orais e escritos no ensino das quatro habilidades: ler, escrever, ouvir e falar.</p>

Sexto semestre

COMPONENTE CURRICULAR	EMENTA
<p>Panorama das literaturas hispânicas (60 horas)</p>	<p>Reflexão sobre as expressões artísticas e culturais dos povos hispânicos, desde os registros da tradição oral até as contribuições de culturas e imaginários diversos na configuração das expressões artístico-literárias. Estudo, análise e discussão de textos de vários modos e gêneros literários, assim como de escritores representativos das literaturas de língua espanhola a fim de interrelacioná-los com outras artes e discursos e de avaliar sua abrangência histórica.</p>

Sétimo semestre

COMPONENTE CURRICULAR	EMENTA
-----------------------	--------

<p>Produção e compreensão escrita da língua espanhola</p> <p>(60 horas)</p>	<p>Compreensão e produção escrita em língua espanhola dos diversos gêneros em situações sócio discursivas do cotidiano do aluno. Organização do texto e os elementos de coesão, coerência e marcadores do discurso escrito. Análise e produção intensiva de escrita e reescrita de gêneros variados, com ênfase na interação, em contextos diversos e principalmente em contexto profissional e acadêmico.</p>
<p>Aquisição de linguagem e ensino de língua espanhola</p> <p>(30 horas)</p>	<p>Concepções de língua e linguagem. Relação entre língua materna e língua estrangeira: o caso da língua espanhola para brasileiros. Aquisição da língua e desenvolvimento linguístico. Principais teorias sobre aquisição das línguas materna e estrangeira. Fatores que interferem no processo de ensino e aprendizagem do espanhol como língua estrangeira.</p>
<p>Metodologia do Ensino de Língua e Literaturas de Língua Espanhola I</p> <p>(60 horas)</p>	<p>O ensino de língua espanhola no Brasil. As abordagens de ensino de espanhol como língua estrangeira. Modelos de competência comunicativa no ensino de línguas estrangeiras. O papel educativo do ensino-aprendizagem de língua estrangeira na Educação Básica. Os pilares da educação e o ensino de ELE: aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a querer e a sentir e aprender sobre o querer, o sentir e o conhecer. A dimensão afetiva e ideológica no ensino e aprendizagem de espanhol. Crenças do universo do professor e do aluno de espanhol. Orientações metodológicas para o ensino de espanhol no Brasil: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM).</p>

	Literatura e ensino de espanhol: o uso do texto literário nas aulas de espanhol para brasileiros.
Estágio Supervisionado em Língua Espanhola I (180 horas)	Investigação do cotidiano da escola, através da identificação da estrutura da escola, da proposta educativa, da organização do trabalho escolar e da vivência do ensino. Componente curricular de abordagem teórico-prático, que objetiva a inserção do graduando, preferencialmente na realidade educacional da escola pública, através da aplicação de projetos de extensão.

Oitavo semestre

COMPONENTE CURRICULAR	EMENTA
Literatura Espanhola (60 horas)	Estudo da literatura espanhola desde suas origens – Idade Média – até o “Siglo de Oro”, século XVII. Leitura, análise e debate de obras desse período, relacionando-as com os contextos históricos e culturais. Produção crítica literária.
Avaliação e Produção de Material Didático de Língua Espanhola (60 horas)	Concepções de ensino e aprendizagem. Avaliação e produção de materiais para o ensino de língua espanhola. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Elaboração de atividades de leitura, escrita, escuta e fala; gramática em uso e vocabulário em contexto, direcionadas para os processos de ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira na educação básica.

Nono semestre

COMPONENTE CURRICULAR	EMENTA
Metodologia do ensino da língua espanhola II	O desenvolvimento da comunicação oral, da leitura e da prática escrita segundo as teorias sobre letramento

(60 horas)	(proposta das OCEM). O ensino de gramática e de vocabulário. Questões culturais no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras: o caso do espanhol para brasileiros. Literatura e ensino de espanhol: o uso do texto literário nas aulas de espanhol para brasileiros. Elaboração e aplicação de unidades e sequências didáticas em consonância com os parâmetros e orientações curriculares para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil.
Literatura de Língua Espanhola I (60 horas)	Etnias, Natureza e Viagem. Grandes navegações do século XVI. Formação do mundo hispânico nas Américas. O imaginário espanhol na África, nas Américas e na Ásia. Literatura de viagem e o tema da viagem nas literaturas. As culturas pré-colombinas, o Diário de Colombo y las crônicas. Aportes culturais de diversos grupos étnicos. Representação cultural e literária de diferentes etnias. Romantismo e diversidade étnico-cultural. Crioulismo, indianismo e nativismo. Modernismo e Multiculturalismo
Estágio Supervisionado em Língua Espanhola II (180 horas)	Participação efetiva do graduando em todos os aspectos do processo de ensino e aprendizagem nas escolas de Ensino Fundamental II ou de Ensino Médio, através da observação, coparticipação e regência, durante duas unidades letivas. Fundamentação teórica acerca do fazer pedagógico.

EMENTAS DAS DISCIPLINAS DE LÍNGUA ESPANHOLA DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS COM ESPANHOL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

Primeiro Semestre

Estudo da língua espanhola I (75 horas)	Conhecimento das estruturas básicas da Língua Espanhola, principalmente através do ensino oral.
--	---

Segundo Semestre

Estudo da Língua Espanhola II (75 horas)	Estudo da Língua Espanhola como instrumento de comunicação.
---	---

Terceiro Semestre

Estudo da Língua Espanhola II (75 horas)	Estudo das estruturas intermediárias. Treinamento áudio-oral.
---	---

Quarto Semestre

Estudo da Língua Espanhola IV (75 horas)	Estudo das estruturas de nível intermediário. Treinamento áudio-oral e por escrito.
Civilização Hispânica (45 horas)	Aspectos da civilização espanhola e hispano-americana.

Quinto Semestre

Estudo da Língua Espanhola V (60 horas)	Estudo comparativo dos sistemas linguísticos do espanhol e do português.
Literatura Espanhola I (60 horas)	Conhecimentos gerais da Literatura Espanhola: das origens ao século XIX.
Literatura hispano-americana (45 horas)	s grandes tendências literárias da América Espanhola: do Período Colonial ao Século XIX.

Sexto Semestre

Estudo da língua espanhola VI (60 horas)	Redação e Conversação (Nível Avançado).
Literatura Espanhola II (60 horas)	Conhecimentos gerais da Literatura Espanhola: do século XIX ao século XX.
Literatura hispano-americana II (45 horas)	As grandes tendências literárias da América Espanhola: Século XIX e XX.

Sétimo Semestre

Metodologia do ensino da língua espanhola (75 horas)	
Literatura Espanhola III (60 horas)	Conhecimentos gerais da Literatura Espanhola: do século XX – novas tendências.

Oitavo Semestre

Estágio Supervisionado em Língua Espanhola (105 horas)	Planejamento, preparação teórico-prática e avaliação de estágio, visando a formação do futuro professor para o ensino da língua espanhola nas instituições de ensino fundamental e médio, tendo, como pressuposto, uma visão crítica e reflexiva acerca do ensino da língua espanhola em todas as atividades do estágio.
---	--