



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

LINCOLIN DE JESUS PESSOA

**O PIBID COMO UM TERCEIRO ESPAÇO DE COMPLEXIDADE E
INTERCULTURALIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE
LÍNGUAS**

**SALVADOR
2021**

LINCOLIN DE JESUS PESSOA

**O PIBID COMO UM TERCEIRO ESPAÇO DE COMPLEXIDADE E
INTERCULTURALIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE
LÍNGUAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Língua e Cultura.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Mota Pereira

**Salvador
2021**

Pessoa, Lincolin de Jesus.

O PIBID como um terceiro espaço de complexidade e interculturalidade na formação inicial do professor de línguas / Lincolin de Jesus Pessoa. - 2021.

136 f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Mota Pereira.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2021.

1. Linguagem e línguas - Estudo e ensino. 2. Professores de línguas - Formação. 3. Educação intercultural. 4. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Brasil). I. Pereira, Fernanda Mota. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras. III. Título.

CDD - 370.71

CDU - 371.13

AGRADECIMENTOS

Às duas grandes mulheres da minha vida, minha mãe e minha irmã.

No mundo existem dois tipos de pessoas,
aquelas que são passíveis de
agradecimento, como os familiares,
amigos e professores,
e aquelas que, por mais que você
faça, jamais conseguirá
agradecer de fato a elas.

Na minha vida, existem duas pessoas
assim: a minha adorável mãe, Dona
Josefina de Jesus, e a minha amada irmã,
Adriana de Jesus.

Aos agradecíveis, o meu sincero
obrigado à minha mãe e à minha irmã,
contínuo, felizmente, devendo-lhe
um obrigado ainda maior.

Amo vocês!

RESUMO

Nesta dissertação narro, por meio de uma abordagem autoetnográfica, pautada na Linguística Aplicada, as experiências vividas no meu processo de formação inicial, como professor de língua-cultura hispânica, e as minhas inquietações acerca de como é desenvolvida essa formação, principalmente, no curso de licenciatura em que me formei. Através dessas narrativas pessoais/interpretativas, que estão em constante diálogo com vozes de variados estudiosos da antropologia, da educação, do ensino-aprendizagem de línguas, da formação de professores etc., busco desenvolver as minhas reflexões sobre a formação inicial do professor de línguas de modo a ponderar a forma como ela acontece sob a regência do paradigma tradicional, que domina as ações humanas em geral e como ela poderia dimanar sob a tutela de um “novo” paradigma, o da complexidade, via a construção da interculturalidade. Nesse cenário, apoio-me na minha bagagem experiencial proveniente da minha vivência no e com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), por considerá-lo um programa profícuo e criador de terceiros espaços formativos, que age, dialogicamente, entre a universidade e a escola, podendo possibilitar, de modo gradual, o rompimento com o sistema tradicional de formação docente por meio da criação de espaços híbridos e do trabalho com mais afinco de questões complexas que são, via de regra, simplificadas no processo formativo inicial, por variados motivos que, na maioria das vezes, estão vinculados ao pensamento propagado pelo paradigma tradicional. Nesse sentido, o meu objetivo com este trabalho é refletir acerca de uma mudança paradigmática no campo educacional, a começar pela formação inicial do professor de línguas, a fim de contemplar as demandas complexas pulsantes na contemporaneidade, tendo como pilar de sustentação a construção intercultural no âmbito de um espaço que se configura como terceiro para a formação: o PIBID.

Palavras-chave: PIBID; Formação de Professores; Complexidade; Interculturalidade.

RESUMEN

En esta disertación narro, por medio de un abordaje autoetnográfico, pautado en la Lingüística Aplicada, las experiencias vividas en mi proceso de formación inicial, como profesor de lengua-cultura hispánica, y mis inquietudes acerca de cómo es desarrollada esa formación, principalmente, en la carrera de licenciatura en que me he formado. A través de esas narraciones personales/interpretativas, que están en diálogo constante con voces de variados estudiosos de la antropología, de la educación, de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, de la formación del profesorado etc., busco desarrollar mis reflexiones sobre la formación inicial de los profesores de lenguas de modo a examinar la forma como ella se pasa bajo la regencia del paradigma tradicional, que domina las acciones humanas en general y como ella podría fluir bajo la guarda de un “nuevo” paradigma, el de la complejidad, vía la construcción de la interculturalidad. En ese escenario, me apoyo en mi bagaje experiencial proveniente de mi vivencia en y con el *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência* (PIBID), por considerarlo un programa fructífero y creador de terceros espacios formativos, que actúa, dialógicamente, entre la universidad y la escuela, pudiendo posibilitar, de forma escalonada, la ruptura con el sistema tradicional de formación docente por medio de la creación de espacios híbridos y del trabajo con más ahínco de cuestiones complejas que son, vía de regla, simplificadas en el proceso formativo inicial por variados motivos que, en general, están enlazados al pensamiento propagado por el paradigma tradicional. En ese sentido, mi objetivo con este trabajo es reflexionar acerca de un cambio paradigmático en el campo educacional, a empezar por la formación inicial del docente de lenguas, a fin de contemplar las demandas complejas pulsantes en la contemporaneidad, teniendo como pilar de sustentación el engendramiento intercultural en el ámbito de un espacio que se configura como tercero para la formación: el PIBID.

Palabras-clave: PIBID; Formación de Profesores; Complejidad; Interculturalidad.

SUMÁRIO

1 PARA COMEÇO DE HISTÓRIA: REMINISCÊNCIAS DE UMA VIDA PIBIDIANA	7
1.1 PIBID: nascimento e objetivos	10
1.2 Números do PIBID no Brasil e na UNEB	14
1.3 PIBID Letras/Espanhol: uma experiência de formação	19
1.4 O PIBID Letras/Espanhol e a Linguística Aplicada (LA)	20
1.5 PIBID Letras/Espanhol e Interculturalidade	25
1.6 PIBID Letras/Espanhol para além dos muros da academia	26
1.7 Eventos culturais/interculturais realizados na unidade escolar	28
1.8 Para concluir minhas reflexões iniciais acerca da minha história com e no PIBID	29
1.9 Do PIBID Letras/Espanhol à minha Dissertação	30
2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS: DO PARADIGMA TRADICIONAL AO DA COMPLEXIDADE VIA INTERCULTURALIDADE.....	35
2.1 O paradigma tradicional	36
2.2 O paradigma tradicional e a formação inicial do professor de línguas	37
2.3 A complexidade do saber	39
2.4 O paradigma da complexidade	41
2.5 O paradigma da complexidade e a formação de professores de línguas	43
2.6 Cultura	45
2.7 Que cultura ensinar?	47
2.8 Língua-Cultura	51
2.9 A competência intercultural	54
2.10 Interculturalidade	58
2.11 Interculturalidade: uma política de vida	59
3 ANÁLISE CRÍTICO-REFLEXIVA DO PROJETO PEDAGÓGICO E DA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO LETRAS/ESPAÑHOL	65
3.1 O curso de Letras/Espanhol	65
3.2 Estrutura curricular do curso	68
3.3 Análise do currículo	75
3.4 As disciplinas de Estágios	77
3.4.1 Estágio I	80
3.4.2 Estágio II	82
3.4.3 Estágio Supervisionado III e IV	83
3.5 Conclusões que tenho da minha experiência nas disciplinas de Estágios	86
4 PIBID: UM TERCEIRO ESPAÇO DE FORMAÇÃO COM MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO INTERCULTURAL	88
4.1 Universidade e Escola: dois espaços formativos	88
4.2 A ideia de terceiro espaço	90
4.3 PIBID: um espaço para a quebra do paradigma tradicional	95
4.4 PIBID: pensar, elaborar, ministrar e refletir	98
CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS	109
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICES.....	123
ANEXOS	130

1 PARA COMEÇO DE HISTÓRIA: REMINISCÊNCIAS DE UMA VIDA PIBIDIANA

Expressar, em uma narrativa escrita, as minhas experiências acadêmicas e pessoais, no que concerne ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), requer um ato reflexivo minucioso sobre um período de três anos e meio da minha trajetória de vida, que está em constante transformação, construção, desconstrução e reconstrução. Escrever estas memórias é um resgate, ainda que sintético, das minhas experiências e, ao mesmo tempo, um conhecimento e reconhecimento próprio de tudo que vivi no meu processo de formação no curso de *Licenciatura em Letras Língua Espanhola e suas Literaturas* (Letras/Espanhol), principalmente, no PIBID, porém, sem excluir outras passagens da minha vida.

Nesse sentido, este trabalho é parte do sujeito heterogêneo que me constituo no dia a dia, da minha abertura ao mundo, da minha fragmentação, da minha fluidez constante, da minha contradição coerente e de outros fatores que me definem. É parte, como salienta Moita Lopes (2006, p. 102), “da minha própria sócio-história”. Sou o que sou e busco desenvolver uma ciência voltada para o Sul (KLEIMAN, 2013), porque resisto às tentativas de apagamento das minhas identidades, das minhas culturas, da minha etnia, dos meus conhecimentos. Sou o que sou porque luto contra um sistema que idealiza e propõe a homogeneização dos conhecimentos, das culturas, das identidades e dos indivíduos. Sou o que sou porque reconheço e busco estar atento às linhas abissais existentes que separam e tentam a todo custo invisibilizar sujeitos pertencentes a lugares de fala não hegemônicos, entre os quais me incluo.

Assim, olhar para o passado e rememorar a história de minha vida pibidiana, por menor que esta seja, é mais complexo do que parece. Esta revisitação às minhas memórias, me coloca em confronto comigo mesmo, fazendo surgir à minha frente momentos nos quais já não me reconheço, apesar de ter consciência de que o eu de hoje é fruto direto daquele eu de outrora. Portanto, o objetivo ao trazer à luz minhas experiências, levando em conta o meu olhar presente, em prol de uma perspectiva futura, é apresentar a caminhada que trilhei até chegar ao meu objeto de estudo: *O PIBID como um terceiro espaço de complexidade e interculturalidade na formação inicial do professor de línguas*.

Ao dar vida a esta seção, passei a compreender melhor as dimensões acadêmicas e até mesmo pessoais que me configuram como ser humano. Logo, nas linhas a seguir

reviso, por assim dizer, as memórias que julgo mais relevantes no meu percurso de formação, elencando-as com as questões inerentes à formação do professor de línguas na contemporaneidade. Porém, não enfatizo, nesta seção, pelo menos diretamente, as minhas experiências referentes à graduação em Letras Língua Espanhol¹, apesar de esta contribuir, sobremaneira, para o meu crescimento cultural, linguístico, humano e para a performance da(s) minha(s) identidade(s).

Reconheço a importância da graduação na minha vida, porém, sinto-me melhor contemplado e representado, no que se refere à minha formação como professor de língua espanhola pelas ações geradas e vivenciadas pelo e no PIBID. Todavia, deixo claro que o ato de me reconhecer como um professor melhor preparado para a sala de aula e para as demandas contemporâneas do fazer docente, assim como para as ações reflexivas, interculturais e linguísticas via PIBID, não me faz rechaçar o que aprendi na graduação e todas as suas contribuições para o meu caminhar profissional.

Saliento, antes de continuar minha escrita acerca das contribuições do PIBID, que o meu interesse pela profissão docente não é fruto da minha época de criança, nem de uma paixão avassaladora pela docência. Na verdade, surgiu, por acaso, no último ano letivo da educação básica, quando perguntei à minha mãe, dona Josefa de Jesus, se ela gostaria de aprender a ler e a escrever e ela, já no conformismo de toda uma vida de analfabetismo, respondeu-me que já estava muito velha para aprender essas coisas. Foi então, a partir desse momento, que nasceu em mim o desejo de ser professor, de ser um profissional com o poder de ajudar as pessoas a construírem o seu conhecimento formal escolar e irem além.

Apesar da falta de alfabetização de minha mãe, ela sempre incentivou os seus filhos, seis no total, a estudarem para conseguirem o que ela chama de vida “digna”. E é em busca dessa vida “digna” que continuo meus estudos no mestrado em uma universidade pública, porque toda minha vida escolar/acadêmica foi constituída dentro das paredes de instituições públicas, a saber: Escola Estadual Zumbi dos Palmares, Colégio Estadual Sérgio Carneiro, Colégio Estadual Góes Calmon (Barris), Colégio Estadual Professora Anfrísia Santiago, Colégio Estadual Edvaldo Fernandes, Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade do Estado da Bahia (UNEB– *Campus I*, Salvador) e agora Instituto de Letras da UFBA (Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura).

Quando decidi ser professor, já vislumbrava que queria ser diretor e ator de teatro, porque esta arte já fazia parte da minha vida há muito tempo. Por isso, antes de ingressar

¹ As considerações sobre as minhas experiências, na graduação de Letras Língua Espanhola, faço no terceiro capítulo desta dissertação.

em uma Licenciatura, ingressei no curso de Bacharelado em Artes Cênicas com Habilitação em Direção Teatral² da UFBA no ano de 2009.

Meu primeiro contato com o ensino superior, na verdade, não foi dos mais produtivos por uma série de questões que podem ser resumidas em: inexperiência acadêmica, o que considero normal, inexperiência de vida, necessidade de trabalhar para manter-me no curso e baixa qualidade na escrita, fruto de uma educação básica deficiente e pouco levada a sério, afinal fui reprovado por três vezes, concluindo o ensino médio somente aos vinte e um anos. Todavia, todos esses fatores fizeram-me crescer acadêmica e pessoalmente, além de me darem um objetivo claro acerca de como eu me portaria na minha segunda graduação, na qual ingressei no ano de 2013, logo após formar-me Diretor Teatral pela UFBA.

O ingresso no Curso de Letras/Espanhol aconteceu no segundo semestre de 2013, na UNEB - *Campus I*. O fato é que, quando deixei a UFBA e adentrei a UNEB, já não era mais o Lincoln (Lincolin) de 2009. Era uma pessoa mais consciente, madura, crítico-reflexiva e disposta a viver a universidade nos seus mínimos detalhes. E assim o fiz.

Porém, uma pergunta emerge nesse ponto: por que ingressar no curso de Letras/Espanhol e não outra licenciatura? A resposta, de imediato, é simples: desde criança tenho apreço pela língua espanhola por achá-la atraente. Entretanto, se reflito um pouco mais sobre a pergunta e, conseqüentemente, sobre a minha resposta, chego à conclusão de que o motivo principal da minha escolha tem a ver com questões estritamente políticas. Mesmo quando eu ainda não tinha consciência de que o que orientava a minha escolha tinha um teor político, eram essas questões que me guiavam. Só passei a refletir sobre este assunto no final do curso de Letras, quando percebi que o governo brasileiro, ao longo da nossa história, sempre foi contra o que penso como ideal para o Brasil no que diz respeito às questões linguísticas, ou seja, o meu gostar da língua-cultura hispânica sempre me fez acreditar na ideia de que o país, por questões geográficas, socioculturais e econômicas deveria valorizar o uso de outras línguas como, por exemplo, o espanhol, devido ao fato de o Brasil estar rodeado de países que falam este idioma. Todavia, por algum ou alguns motivos que considero obscuros³, nossos representantes políticos, de certo modo, têm demonstrado que nunca o quiseram. Devo salientar que, apesar de alguns representantes

² Nesta dissertação, por questões práticas e de recorte, não me ateei às experiências vividas nessa graduação.

³ Apesar de ter faculdade de que a negação pela língua-cultura hispânica, em território brasileiro, tem fator histórico, que nos remete as brigas entre portugueses e espanhóis pelas nossas riquezas, eu nunca encontrei, em minhas pesquisas, nossos representantes políticos externando o porquê da negação de espaço à língua-cultura hispânica no país, por isso, considero esse negar obscuro.

políticos direcionarem alguma energia a favor da língua-cultura hispânica no Brasil, tais ações nem de longe são verdadeiramente significativas para a construção do ideal de bilinguismo no país.

Assim, concluo que a minha escolha por essa licenciatura veio como uma resistência à não instauração da língua-cultura hispânica no país desde sempre, ou no mínimo desde há muito tempo, o que acaba cerceando de nós, brasileiros, possibilidades de acesso a um mundo linguístico e cultural que nos cerca, mas que, em geral, desconhecemos, porque nossas autoridades políticas julgam não nos “pertencer”.

1.1 PIBID: nascimento e objetivos

No decorrer da minha vivência na graduação em Letras/Espanhol, conheci as variadas possibilidades que a universidade pública oferece na tríade ensino-pesquisa-extensão, graças ao meu ingresso, no 2º semestre do curso, no PIBID, por meio do subprojeto intitulado: *Ensino-Aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira nas Escolas Públicas de Salvador/BA: Conexões entre Teoria e Prática* (PIBID Letras/Espanhol), do qual fiz parte como bolsista de iniciação à docência até o fim da minha graduação.

Penso que, por questões lógicas ao desenvolvimento da minha pesquisa, faz-se necessário trazer à luz informações acerca do PIBID, tais quais: nascimento, números, trajetória e tentativa de finalização do programa por parte dos nossos representantes políticos.

O PIBID é uma ação que surgiu no cenário nacional no ano de 2007, o que, conseqüentemente, leva-me a inferir que este é fruto direto ou indireto das reformas educacionais que surgiram com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, sancionada pelo ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. Nesse sentido, o PIBID aflora visando a incentivar o “aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica”. (ALVES, 2014, p. 84).

O programa é, desde o ano de 2010, gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e amparado legalmente pelas Leis nº 9394/1996, (já mencionada) e nº 12.796/2013, sancionada pela ex-presidenta Dilma Rousseff e pelo Decreto nº 7.219/2010, sancionado pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Conforme o Art. 2º do Regulamento do PIBID, “o programa tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira”. (BRASIL, 2013, [s/p]). Em outras palavras, o PIBID oferece aos discentes/bolsistas “oportunidades e condições de formação que acenem como perspectiva de futuro para a construção de sua identidade como educador”. (FREITAS, 2014, p. 24), proporcionando a estes, possibilidades de crescimento e aperfeiçoamento do seu fazer docente.

Entre os objetivos do PIBID estão: i) incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; ii) contribuir para a valorização do magistério; iii) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; iv) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem; v) incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; vi) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura e vii) contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.

Destaco ainda, que o programa conta com quatro modalidades de bolsas, a saber: iniciação à docência, direcionada aos discentes de licenciatura; professor supervisor, destinada aos professores da educação básica; coordenador de área, voltada para o docente de licenciatura que coordena o subprojeto; e coordenação institucional, destinada ao professor universitário que rege o projeto institucional de iniciação à docência (BRASIL, 2013, [s/p]).

É válido salientar também que, ao ser sancionado, o programa tinha como intuito inicial atender, principalmente, áreas específicas do Ensino Médio como: Matemática, Física, Biologia e Química, na tentativa de suprir a carência de professores destas disciplinas no Brasil, além também de ser uma tentativa do governo no combate à taxa de evasão nos cursos de licenciatura como explicita Silva (2016) na sua tese de doutorado:

O Programa chega às IES num contexto de altas taxas de evasão dos cursos de licenciatura. Segundo Moura e Silva (2007), dados divulgados pelo INEP em 1997 revelam que a evasão na licenciatura no Brasil traz números preocupantes, pois em quase todas as áreas do conhecimento a taxa de evasão desses cursos é acima de 50%. O cenário das altas taxas de evasão das licenciaturas e o déficit de professores [...] se constituíram como lastro para a proposição inicial do PIBID, como um Programa de valorização para a docência. (SILVA, 2016, p. 77).

No entanto, já no ano de 2009, o PIBID, graças aos bons resultados alcançados, expandiu-se e passou a valorizar toda Educação Básica brasileira, ainda que mantendo a preferência por determinadas áreas. Além disso, tornou-se parte, por meio do Decreto n.º. 6755 de 29 de janeiro de 2009, da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Nesse contexto, Freire e Ramos (2014, p. 27) defendem o PIBID e a sua construção profissional docente como “um exercício de formação humana [...] que gera horizontes de sentido e de doação de sentido, num campo de subjetividades”. Dentro dessa percepção, os autores definem o PIBID como:

Um programa de incentivo à docência que, em exercício, suscita a escuta do outro e de outrem palpáveis e parceiros, movendo uma reflexão de proximidades e de próximos e uma pesquisa de vivências além dos *a priori* especulares. (FREIRE; RAMOS, 2014, p. 27).

À vista disso, é possível afirmar que o PIBID se destaca por lograr uma concatenação entre a teoria e a prática, ou melhor, entre os saberes acadêmicos e os saberes da prática profissional, além de medrar, de modo consistente e eficaz, uma interação dinâmica de formação inicial ou continuada entre a tríade discente/bolsista-docente universitário-docente da Educação Básica, abarcando não somente a formação profissional, mas também o desenvolvimento intrapessoal e interpessoal dos atores envolvidos.

Nesse cenário, o programa insere o discente/bolsista no ambiente escolar de forma orgânica e se constitui como uma atividade de cunho extracurricular, como é salientado no relatório de gestão do PIBID 2009-2011:

O PIBID se diferencia do estágio supervisionado por ser uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação - CNE para o estágio e por acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo, se assim definirem as IES em seu projeto. A

inserção no cotidiano das escolas deve ser orgânica e não de caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio. A vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas é essencial ao bolsista. (DEB, CAPES, 2012, p. 5).

Ou seja, se compararmos, se é que é justo ter esse posicionamento, a ação do PIBID com a do Estágio Supervisionado, veremos que o primeiro cria um espaço de múltiplas possibilidades ao discente/bolsista, possibilitando a construção de sua autonomia, o exercício da práxis, o contato mais profundo com o seu futuro ambiente de trabalho etc. O segundo, por sua vez, apresenta-se como uma experiência insuficiente por causa da sua duração além de caracterizar-se, muitas vezes, por ser apenas observacional, por não permitir, na maioria dos casos, o desenvolvimento da autonomia do aluno, porque este tem que atender às demandas do professor regente. Além disso, há cursos de Licenciaturas que, ainda hoje, são estruturados pelo viés dicotômico Teoria x Prática, quando poderiam ser, como defende Contreras Domingo e Lara Ferré (2010), constituído sob o viés da experiência-saber, que não é vista como uma dicotomia, mas sim como uma complementação cíclica que ocorre paulatina e simultaneamente não só na formação inicial, como também na formação continuada e no desenvolvimento profissional dos futuros professores.

Destaco que as experiências em sala de aula⁴ desde o segundo semestre da graduação fizeram com que eu vivesse de modo mais consciente e reflexivo as minhas obrigações com as quatro disciplinas de Estágio ofertadas na grade curricular do curso. Ou seja, ao ser preparado para a sala de aula via PIBID Letras/Espanhol, pude vivenciar as citadas disciplinas e as salas de aula no período em que as cursei com maturidade. Esta maturidade não está só direcionada a como lidar com os alunos, com os professores, com os funcionários e com o ambiente escolar, mas também a como equilibrar o meu julgamento crítico aos alunos, aos professores, aos funcionários e ao ambiente escolar, para, dessa forma, evitar cair em lugares comuns ou realizar um julgamento superficial, errôneo e sem empatia com os sujeitos e o seu ambiente.

O ato de refletir sobre como lidar com a tríade mencionada fez-me entender que, ao chegar em uma unidade escolar, eu sou um corpo estranho e, portanto, devo, primeiro, entender, compreender e adaptar-me à cultura existente e não impor a minha como pedi-

⁴As experiências ocorreram entre os anos de 2014 e 2017, na Escola municipal Governador Roberto Santos, localizada no bairro do Cabula e contou com a supervisão da professora Monique Sanches Sodré titular da disciplina de Espanhol na unidade escolar.

me, ferozmente, um dia uma professora de uma das disciplinas voltadas ao Estágio.

Ao lembrar-me do ocorrido, que por questões éticas e de exposição não citarei nome da unidade escolar, nem em qual disciplina de estágio aconteceu, sou transportado a um período em que o nome Paulo Freire me causava asco, não por causa dos conceitos e ideologias difundidas por ele, mas pela forma, que não só essa professora, como outras, distorcia no dia a dia da sala de aula, via prática de ensino, o seu legado. Entre essas distorções, cito o pedido para que eu e minha companheira desrespeitássemos, por meio de imposição autoritária, a cultura escolar vigente, no que concerne ao fim do último horário, o que me recusei a fazer. Como a minha relação com a professora já não era saudável devido aos embates em sala de aula, essa minha ação me trouxe ainda mais problemas, os quais minaram o meu prazer na realização dessa disciplina.

1.2 Números do PIBID no Brasil e na UNEB

O PIBID, conforme números divulgados pela CAPES, referente ao segundo semestre do ano de 2016, contemplava um total de 72.057 bolsas ativas em todo o país, das quais 58.055 eram destinadas aos alunos de licenciaturas, 9.019, aos professores da educação básica e 4.983, aos professores dos cursos de licenciatura. Tais números, apesar de grandiosos, já mostravam a ação nefasta de cerceamento contra o programa, visto que há uma visível queda de bolsas se comparamos aos números divulgados no ano de 2014, quando o PIBID contemplava 90.254 bolsistas, sendo 72.845 bolsas destinadas à iniciação à docência, 11.717 à supervisão, 5698 à coordenação de área, de gestão institucional. Ou seja, em um período de dois anos, o programa perdeu mais de 18.000 bolsas.

É importante assinalar que os números aqui apresentados já estão desatualizados, e, portanto, não condizem com a realidade de bolsas vigentes na atualidade. Isto é, os números aqui expostos, provavelmente, não refletem a realidade atual. É possível, inclusive, que a situação do programa e das bolsas esteja em estágio ainda mais crítico⁵.

No tocante a UNEB, a instituição passou a fazer parceria com o PIBID no ano de 2009 com o projeto intitulado *A docência partilhada: universidade e escola básica como espaços que favorecem a construção dos elementos essenciais à docência*, contemplando 11 subprojetos e um total de 244 bolsistas entre discentes, professores da Educação Básica e professores da Educação Superior. Dois anos mais tarde, a UNEB passou a contar com

⁵ Não trago dados mais recentes acerca das bolsas vigentes, pois o meu recorte limita-se até o ano de 2017, quando se encerram as atividades do projeto contemplado no edital de 2013.

18 subprojetos com um total de 787 bolsistas, todos vinculados ao projeto *Ensino superior e educação básica: articulando saberes*.

No ano de 2012, a UNEB já contava com 39 subprojetos em dezoito *campi*, mais uma vez sob a regência do projeto *A docência partilhada: universidade e escola básica como espaços que favorecem a construção dos elementos essenciais à docência*. A partir de 2013, com a seleção do projeto *Da iniciação à docência: ressignificando a prática docente* até o início de 2018, a UNEB contou com 49 subprojetos, envolvendo 19 *campi* e um total de 1.909 bolsistas, sendo 1.563 bolsistas de iniciação à docência, 234 bolsistas de supervisão (professores de Educação Básica), 108 bolsistas de coordenação de área (docente da UNEB), 04 coordenadores de gestão, alcançando um total de 100 escolas públicas parceiras, sejam elas Municipais ou Estaduais.

As licenciaturas contempladas pelo PIBID na UNEB até o final de 2017 eram: Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, História, Letras Espanhol, Letras Inglês, Letras Português, Matemática, Pedagogia, Química, Interdisciplinar (Ciências Sociais, Pedagogia, Ciências Biológicas, História, Matemática).

Abaixo, segue o Quadro 1, cujo objetivo é sistematizar e mostrar como estavam distribuídos os subprojetos nos *campi* da UNEB, referente aos anos de 2014 a 2017, no que diz respeito aos departamentos, licenciaturas contempladas em cada departamento e o número de subprojetos por departamento em cada *Campus*.

Quadro 1 – Distribuição dos subprojetos PIBID-UNEB-CAPES (2014-2017)

Departamentos Contemplados	Licenciaturas Contempladas	Campi	Subprojetos
DCET DCH DEDC	Química Ciências Sociais Pedagogia Letras Espanhol, Português e Inglês	Campus I - Salvador	6
DCET DEDC	Educação Física Ciências Biológicas Matemática	Campus II - Alagoinhas	2
DCH	Pedagogia	Campus III - Juazeiro	1
DCH	Letras Inglês e Português Ed. Física	Campus IV - Jacobina	4
DCH	Letras Português Letras Inglês História	Campus V - Sto. Ant. de Jesus	4
DCH – DEDC	Letras Português Matemática Geografia	Campus VI -	6

	História Ciências Biológicas	Caetité	
DEDC	Matemática Pedagogia	Campus VII – Sr. Do Bonfim	2
DCH – DEDC	Matemática Pedagogia	Campus IX - Barreiras	2
DCH – DEDC	Matemática Pedagogia Ciências Biológicas Letras inglês História	Campus X – Teixeira de Freitas	6
DCH – DEDC	Pedagogia Geografia	Campus XI - Serrinha	2
DEDC	Letras Educação Física Pedagogia	Campus XII - Guanambi	2
DCH	Historia	Campus XIII - Itaberaba	1
DEDC	Letras Português e Inglês História	Campus XIV - Conceição do Coité	3
DCHT	Letras Pedagogia	Campus XVI – Irecê	3
DCHT	Pedagogia	Campus XVII – Bom Jesus da Lapa	1
DCHT	História	Campus XVIII – Eunápolis	1
DCH	Letras Português	Campus XXII – E. da Cunha	1
DCET	Letras Português	Campus XXIII - Seabra	1
DEDC	Ciências Biológicas	Campus VIII - Paulo Afonso	1

Fonte: Dados coletados da Coordenação Institucional do PIBID UNEB.

Penso que seja pertinente pontuar que todos esses projetos geridos pela UNEB no decorrer de sua história com o PIBID, até o ano de 2017, propuseram trabalhar com a experiência vivenciada no e pelo programa como um rico e diversificado espaço do aprender docente. Assim, o projeto *A docência partilhada: universidade e escola básica como espaços que favorecem a construção dos elementos essenciais à docência*, proposto em 2009 e 2012, destacava que:

A formação do professor é um ciclo que abrange a experiência e a vivência da pessoa como estudante, como estagiário, como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada). A partir deste

entendimento, defendemos que estes ciclos se interrelacionam e só serão formadores se forem objeto de um esforço de reflexão permanente. Por isso, acreditamos que a participação de estudantes e professores das licenciaturas nas escolas públicas possibilita a assunção de que é no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos reais, que se desenvolve a verdadeira formação. Por esta razão, o presente projeto toma como principal ação a inserção do licenciando no cotidiano das escolas. (UNEB, 2009, p. 2-3).

O projeto objetivava como consequência do seu ideal:

Desenvolver atividades individuais e partilhadas com os professores da educação básica; vivenciar práticas educativas formais em sala de aula; participar de atividades escolares relacionadas à docência; propor atividades inovadoras de ensino integradas ao cotidiano e às demandas da escola; desenvolver projetos e questionamentos educacionais de forma articulada com a ação da escola; desenvolver habilidades e competências profissionais através de estudos, reflexão e convivência coletiva com os pares e professores da escola básica. (UNEB, 2009, p. 3).

Dessa forma, no tocante ao projeto *A docência partilhada: universidade e escola básica como espaços que favorecem a construção dos elementos essenciais à docência*, percebo que este consegue expor, tanto pela sua proposta quanto pelos seus objetivos, que o PIBID pode, por meio de diferentes subprojetos, trabalhar questões básicas, porém, essenciais à formação inicial do futuro professor, buscando de modo coeso integrá-lo ao ambiente escolar, local futuro do seu fazer profissional.

Já o projeto *Ensino superior e educação básica: articulando saberes* considerava que:

A educação básica é o campo de atuação dos graduandos dos cursos de Licenciatura da UNEB, uma aproximação oportunizará conhecer e analisar o contexto de ensino, contribuindo para o processo de construção de identidade docente, com vistas ao desenvolvimento de práticas docentes contextualizadas (UNEB, 2011, p. 3).

O projeto ainda objetivava:

Refletir sobre o papel da escola e da universidade; Aproximar o graduando da realidade de seu campo de atuação; Desenvolver atividades pedagógicas contextualizadas e articuladas com a realidade da escola; Estimular a prática da pesquisa como componente inerente à prática da docência; Articular teoria e prática de modo a favorecer a criação de situações reais

de aprendizagem; Ter postura crítica e investigativa – professor pesquisador – em face de realidades complexas; Reconhecer o espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica; Analisar a problemática educacional através do diálogo acadêmico com a experiência universitária e de docentes em exercício. (UNEB, 2011, p. 3).

A partir da leitura dos dois excertos supracitados, consigo perceber um amadurecimento do projeto *Ensino superior e educação básica: articulando saberes* em comparação ao projeto anterior. Isto é, o projeto propõe reflexões que vão além da ação de integrar o futuro professor ao ambiente escolar, deixando-o a par das complexidades existentes neste.

Por fim, o projeto do qual fiz parte, *Da iniciação à docência: ressignificando a prática docente*, enfatiza a ideia defendida nos projetos anteriores quando afirma que:

A iniciação à docência se constitui como uma categoria ampla do trabalho pedagógico que tem por objetivo aproximar o licenciando do cotidiano docente, ou seja, dos dispositivos, dos saberes, da reflexão, enfim, das especificidades que constituem o trabalho do professor na contemporaneidade. (UNEB, 2013, s/p).

Esse pressuposto fica ainda mais evidente ao nos depararmos com o resumo encontrado no site do PIBID-UNEB acerca do objetivo do projeto:

O projeto institucional: *Da iniciação à docência: ressignificando a prática docente* tem como objetivo consolidar e ampliar as ações que vêm sendo desenvolvidas, a fim de garantir a inserção dos licenciandos da UNEB no processo de iniciação à docência, a partir de ações articuladas entre Universidade e Educação Básica, contribuindo para a qualificação do seu percurso acadêmico, bem como para a valorização e o desenvolvimento profissional do professor, que tem como objetivo principal reconhecer o espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores na educação básica, analisando a problemática educacional através do diálogo acadêmico com a experiência universitária e de docentes em exercício.

Com a proposta do projeto *Da iniciação à docência: ressignificando a prática docente*, é evidente para mim o amadurecimento que ocorreu entre os projetos elaborados pela UNEB, sendo este último a meu ver o mais robusto, pois reflete a combinação dos aspectos que funcionaram nos anteriores.

1.3 PIBID Letras/Espanhol: uma experiência de formação

No que se refere ao subprojeto PIBID Letras/Espanhol, este foi um dos contemplados pelo projeto *Da iniciação à docência: ressignificando a prática docente*, no ano de 2013, via edital de nº 061 da CAPES e era alocado no Departamento de Ciências Humanas da UNEB- *Campus I*, em Salvador/BA, no curso de *Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Espanhola e suas Literaturas*. O subprojeto foi idealizado e coordenado pela professora doutora Aline Silva Gomes e tinha ainda na sua formação a professora da Educação Básica Monique Sodré como supervisora e mais dez bolsistas de iniciação à docência, todos discentes do curso supracitado.

O objetivo central do subprojeto, segundo a sua idealizadora era:

Propor e desenvolver práticas metodológicas e pedagógicas inovadoras que visem o amadurecimento profissional e pessoal dos licenciandos do curso de Letras/Espanhol da UNEB – *Campus I*–, tendo em vista a ação ativa e reflexiva dos referidos discentes inseridos no contexto escolar- Educação Básica -, servindo como instrumento crucial para o professor em formação. (GOMES, 2013, [s/p]).

De acordo a professora supracitada, o subprojeto PIBID Letras/Espanhol ainda objetivava: i) contribuir para a valorização do magistério na referida área; ii) elevar a qualidade da formação inicial dos futuros professores de espanhol – bolsistas PIBID/UNEB –, promovendo a integração entre a Universidade e a Educação Básica; iii) inserir os licenciandos do curso de Letras/Espanhol da UNEB, *Campus I*, no cotidiano escolar da rede pública de ensino da cidade de Salvador/BA, a fim de dar-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas e práticas docentes que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; iv) proporcionar aos alunos da escola parceira da rede pública de Salvador/BA a oportunidade de ampliar o contato com a língua e a cultura hispânica; v) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessária para a formação dos bolsistas, licenciandos do curso de Letras/Espanhol da UNEB, *Campus I*, elevando a qualidade das ações acadêmicas no referido curso etc.

Para concretizar os objetivos mencionados, o subprojeto era balizado pelo campo científico e abrangente da Linguística Aplicada (doravante, LA) e apoiava-se na Abordagem Intercultural que, segundo Mendes (2008), consiste de uma força potencial que:

Pretende orientar as ações de professores, alunos e de outros envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma língua, materna ou estrangeira, o planejamento de curso, a produção de materiais e a avaliação da aprendizagem, com o objetivo de promover a construção conjunta de significados para um diálogo entre culturas. (MENDES, 2008, p. 60-61).

Em linhas gerais, o subprojeto teve como orientação pôr ênfase no aprendiz e nas suas demandas no processo de ensino-aprendizagem de línguas, assim como fomentar a comunicação e o diálogo respeitoso entre as culturas no contexto escolar.

1.4 O PIBID Letras/Espanhol e a Linguística Aplicada (LA)

Com o PIBID Letras/Espanhol, tive o meu primeiro contato com a LA e pude descobrir um mundo que o curso de Letras/Espanhol não tinha ainda me apresentado e só me apresentaria três semestres mais tarde de modo introdutório em uma única disciplina de 45 horas. Com o subprojeto, embasado nos pressupostos da LA, comecei a estudar a língua-cultura hispânica não como um fenômeno isolado, mas dentro de contextos socioculturais, o que, conseqüentemente, mudou a minha visão do que significa ensinar-aprender língua materna ou estrangeira.

Penso que o ato de entender o percurso da LA, contextualizando-a desde o seu nascimento na década de 1940, à sombra da Linguística Teórica (doravante, LT), como destaca Rajagopalan (2003), até a atualidade, através dos estudos realizados no PIBID Letras/Espanhol, na disciplina introdutória na graduação e no Mestrado em Língua e Cultura, foi essencial para compreender-me como um pesquisador em estágio inicial da LA, um pesquisador que pensa a língua como cultura e sempre vinculada aos seus contextos de uso.

Ao nascer à sombra da LT, como mencionado, a LA teve a vantagem de estar associada a uma ciência que não devia nada a nenhuma outra ciência (RAJAGOPALAN, 2006). Contudo, esta associação também trouxe dificuldades para a LA que pairam até o dia de hoje sobre ela, como a questão de sua autonomia, por exemplo. Isto é, ao dar os seus primeiros passos no mundo, aplicando ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras teorias linguísticas desenvolvidas pela LT, a LA ficou marcada como uma subárea da LT cujo objetivo era a aplicação de teorias linguísticas. Por esse motivo, até os dias atuais, muitos ainda a concebem tão somente como uma ciência voltada para aplicação de teorias

linguísticas ao ensino-aprendizagem de línguas, quando, na verdade, nós, linguistas aplicados, já superamos essa fase. E, apesar de ser o ensino-aprendizagem de línguas a área da LA que mais tem recebido atenção ao longo de sua história, temos hoje em dia um leque maior de atuação. Isto é, como linguistas aplicados, conseguimos extrapolar os limites da sala de aula e passamos a abarcar debaixo do guarda-chuva da LA diversos contextos cujo uso da linguagem tenha ou proponha questões relevantes, sendo dentro do contexto escolar ou não, como bem destacam Cavalcanti (1986), Almeida Filho (1991) e Menezes, Silva e Gomes (2009).

Nessa perspectiva, defendo, junto com os autores supracitados, que, apesar do diálogo existente entre a LT e a LA, esta última ciência constitui-se maior que a mera ideia de aplicação de teorias linguísticas, visto que logramos por meio dela estabelecer diálogos com diversas outras áreas do saber como: antropologia, sociologia, psicologia, educação, etc., realizando, assim, pesquisas de cunho transdisciplinar, as quais nos permitem variadas possibilidades de trabalho, pensando, é claro, no uso da linguagem como atividade sociocultural em variados contextos reais e buscando captar sempre a perspectiva do usuário, uma vez que, para os linguistas aplicados, a língua e a linguagem são práticas sociais e não fenômenos abstratos. Logo, em consonância com Moita Lopes (1996), entendo a LA como:

Uma área de investigação aplicada, mediadora, interdisciplinar, centrada na resolução de problemas de uso da linguagem, que tem um foco na linguagem de natureza processual, que colabora com o avanço do conhecimento teórico, e que utiliza métodos de investigação de natureza positivista [método cada vez menos usado nas pesquisas de LA atuais – grifo do autor] e interpretativista (MOITA LOPES, 1996, p. 19).

Portanto, afirmo que, em consequência do PIBID Letras/Espanhol, fui levado ao fazer científico da LA cujo objetivo não se prende a descobrir soluções definitivas ou a produzir verdades absolutas acerca de determinados problemas do uso da linguagem em contexto social. Pelo contrário, ao adentrar esse novo mundo que se abria e se abre diante de mim, o mundo da LA, pude construir e reconstruir novas perspectivas, pude “libertar-me” de pressupostos teóricos e metodológicos que não julgo aqui como melhores ou piores aos quais me encontro abraçado hoje, mas sim, que não me representavam como me representam os atuais advindos dessa ainda nova ciência para mim.

Conhecer e reconhecer-me nessa nova forma de fazer ciência chamada LA possibilitou-me, e aqui faço uso das palavras de Brandão (2003, p. 32), estar “com o

coração e a cabeça abertos a qualquer novo olhar, sentimento, ideia, teoria ou sistema de pensamento”. Isto é, pondo-me aberto às diversidades que o mundo me oferece, às diversidades de olhares, de sentimentos, de ideias, de teorias e de sistemas de pensamentos pude perceber que as ciências humanas e sociais não podem ser cunhadas como universais, além de não poderem, nas atuais circunstâncias em que vivemos, consagrar verdades absolutas. E para que isso não aconteça, nós, pesquisadores dessas áreas, precisamos produzir pesquisa considerando o contexto social, cultural, político e ideológico envoltos no nosso recorte.

Ao enveredar-me pela LA, principalmente, no mestrado, passei a compreender melhor que os métodos estão disponíveis e que eu faço uso deles conforme as necessidades da pesquisa. Compreendi ainda que, por trás de toda objetividade, existe uma subjetividade, porque, como afirma Brandão,

entre o astro e o telescópio e entre o vírus e o microscópio estão cientistas, isto é, estão pessoas treinadas para o que fazem, mas pessoas. Seres humanos que são olhos e áreas cerebrais únicas de percepção do que é visto. O telescópio multiplica o olhar, mas ainda é um olho humano que vê o que olha. Os números e as teorias dão um chão seguro à compreensão do que é visto ou experimentado através de instrumentos, mas é uma mente humana que dá sentido ao que o olho descobre ou a imaginação inventa quando constrói uma interpretação objetivamente pessoal do que a pessoa pensa. É uma mente humana que pensa, mas é um coração que a dirige. (BRANDÃO, 2003, p. 36-37).

E que, por trás de toda neutralidade, existe um posicionamento político que nada tem de neutro. Freire, inclusive, já se questionava acerca da neutralidade ao perguntar e afirmar:

Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mais hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? “Lavar as mãos” em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele. (FREIRE, 2015, p. 109).

Portanto, penso, ainda em conformidade com Brandão (2003), que devemos sempre rechaçar e desconfiar de objetividades vendidas como neutras, além de nos conscientizarmos, como seres humanos e investigadores, de que todas as ciências partem de escolhas e que dentro do universo que as cercam estão embutidas, consciente ou

inconscientemente, ideais de cunho político e social que, certamente, transportam um ou mais objetivos.

Essas reflexões me levam a reconhecer as consonâncias e dissonâncias no decorrer dos meus estudos em Letras. O curso de Letras/Espanhol levou-me ao PIBID, que, por sua vez, levou-me à LA, que me guiou à pesquisa qualitativa/interpretativista. Esta, por seu turno, me fez desaguar na pesquisa autobiográfica, que agora no mestrado faz-me chegar à pesquisa autoetnográfica, porque, apesar de a autobiografia me ajudar na construção da minha narrativa, ela, por si só, não dá conta da complexidade dialógica que preciso construir entre as minhas experiências, os documentos estudados e as vozes de outros estudiosos.

Toda a convergência mencionada fez-me divergir, naturalmente, de outras formas de construção do conhecimento, o que não significa que são menos legítimas do que aquelas das quais eu comungo e, sim, diferentes, o que é salutar, ainda que eu discorde. A verdade é que esta rede que é a minha vida acadêmica em diálogo constante com a minha vida pessoal foi sendo tecida por fios complexos, diversos, antagônicos, complementares e, sobretudo, dialógicos. Ao entender a LA como uma ciência que trabalha a língua e a linguagem como práticas sociais, dei-me conta que as metodologias que mais representavam esta ciência eram as advindas da pesquisa qualitativa por ser esta “uma atividade situada que localiza o observador⁶ no mundo” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 17).

Neste viés, defendo, assim como os autores, que a pesquisa qualitativa “consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 17). O mundo do qual eu faço (fiz) parte é o mundo do PIBID, o mundo do curso de Letras/Espanhol e o mundo da sala de aula. Logo, o que busco construir nesta dissertação, valendo-me de materiais e de práticas interpretativistas, é, de modo justo, trazer à luz as minhas interpretações acerca dos mundos supracitados.

Como é sabido, a pesquisa qualitativa é recheada por metodologias distintas, e, como sempre apreciei o discurso em primeira pessoa e colocar-me como personagem principal da minha escrita, assentei-me na pesquisa autobiográfica e busquei conhecê-la cada vez mais, inclusive, fazendo uma disciplina voltada ao tema, como aluno especial. Porém, ao ingressar no mestrado e no decorrer das reuniões de orientações com a minha orientadora, passei a compreender, ainda que com certa resistência, que o que eu estava

⁶ Entenda por observador, neste contexto, o pesquisador.

fazendo ia além de uma narrativa autobiográfica, tornando-se, uma narrativa autoetnográfica, dado o diálogo constante criado com documentos e outras vozes.

É interessante destacar que tanto a autobiografia quanto a autoetnografia entram na minha vida a partir dos meus anseios em “equilibrar outras formas de conhecimento com o conhecimento científico que já está validado e legitimado” (ONO, 2018, p.52), visto que a propagação desse modo único de engendrar o conhecimento sempre me incomodou com as suas propostas de neutralidade, impessoalidade etc. Compreendo, que a autobiografia e a autoetnografia dialogam incessantemente, porém, opto, nesta dissertação, pela autoetnografia, uma vez que esta possibilita-me um debruçar mais frutífero sobre alguns documentos, levando-me, assim, à arquitetura de um diálogo mais amplo entre a minha voz e as de outros estudiosos, permitindo-me, desse modo, não só analisar-me como um sujeito ativo do estudo, mas também como um produto sócio-político-cultural deste (ONO, 2018).

Ao compreender a LA, a pesquisa qualitativa e a autoetnografia como uma possibilidade do fazer científico, comecei a conectar, na minha pesquisa, o meu fazer pessoal com o ambiente sociocultural em que estou/estava incorporado e isso guiou-me a um fazer mais palpável, mais reflexivo, mais sensível, porque, como bem salienta Ono (2018, p. 54 apud NIGEL; GRANT; TURNER, 2013, p.5), “escrever autoetnografia exige altos, rigorosos, corajosos e desafiadores níveis de reflexividade pessoal, relacional, cultural, teórica e política”.

Escolher o caminho da autoetnografia é “entregar-se à vulnerabilidade criada pelo próprio trabalho, da criatura causando efeito no criador, atribuindo significado e significância às suas ações e experiências, por meio da escrita autoetnográfica” (ONO, 2018, p. 55). Ao escrever este trabalho sobre a importância do PIBID na construção de novas possibilidades formativas e, por consequência, tecer críticas, éticas, ao curso de Letras/Espanhol em que me formei, estou expondo-me e, portanto, tornando-me vulnerável às reações que possam vir a surgir. Porém, prefiro a vulnerabilidade da exposição da minha sinceridade, calcada no que vivi, do que a omissão ou o medo das reações.

Com a autoetnografia, logro construir um diálogo entre o eu-investigador, o meu objeto de pesquisa e as teorias que o cercam, fazendo emergir a minha subjetividade, as minhas crenças, as ideologias que me formam, em prol, não de contar uma verdade absoluta, até porque essa não me interessa. O que busco é contar a minha verdade, sem querer excluir outras que julgo serem tão válidas quanto a minha.

O que busco com esta pesquisa é narrar uma verdade, que concebo como parcial, porque alicerçada na minha experiência pessoal, sem neutralidade, objetiva, mas também,

subjetiva, por isso, fujo da impessoalidade que “sempre foi celebrada como um requisito para garantir cientificidade e validade” (PEREIRA, 2020, p. 71). Fujo de um modelo que objetiva apenas o conhecer científico e enveredo-me em um modelo que contempla “diversos saberes, incluindo aqueles advindos de experiências pessoais” (PEREIRA, 2020, p. 71).

E comungo desse ideal porque acredito que

qualquer pesquisa é atravessada pelo olhar do pesquisador, que, mesmo quando respaldado pelo distanciamento impresso pelo uso da terceira pessoa e pelos procedimentos de validade dos dados, é atravessado pela subjetividade. Embora essa subjetividade resvale inevitavelmente para a pesquisa, a voz do pesquisador, nos métodos voltados à objetividade, é suprimida (PEREIRA, 2020, p. 72).

Com o conhecimento que possuo hoje e olhando com atenção o eu de outrora, entendo que nunca fui uma pessoa neutra (ainda que me neutralizasse ou fosse neutralizado em alguns momentos por falta de conhecimento), vivendo apenas de objetividades racionalizantes. Sempre quis ter voz ativa e colocar-me no que digo e defendo. Nunca quis silenciar a minha voz em detrimento do uso massificado de um terceiro e suas experiências. Quis, quero e quererei narrar, continuamente, as minhas próprias experiências, sem deixar de criar diálogos férteis com outras vozes, que ajudam a dar nuances às minhas narrativas, posto que a “autoetnografia representa um processo, produto, e possibilidade de aprender mais sobre um assunto que você presumivelmente conhece bem você mesmo” (HUGHES e PENNINGTON, 2017, p. 753 *apud* PEREIRA, 2020, p. 72)

Entendo a autoetnografia, neste contexto, como uma forma que tenho (e utilizo) de autorrefletir sobre as minhas experiências formativas e pessoais, interligando-as com o contexto sociocultural em que estou/estava inserido, além de construir, constantemente, diálogos, porque, como “produtor de conhecimento, estou em conexão com outros produtores de conhecimento, seja pessoalmente, com meus alunos, professores, colegas de trabalho etc., seja por meio de textos teóricos com os quais dialogo” (ASSIS, 2018, p. 58).

1.5 PIBID Letras/Espanhol e Interculturalidade

Por meio do PIBID Letras/Espanhol, que se apoiava, primordialmente, na abordagem intercultural, identifiquei-me com a ideia de formar-me sob a perspectiva da

interculturalidade, uma perspectiva que, além de pensar a língua como cultura, busca a construção harmoniosa entre as culturas em contato no processo de ensino-aprendizagem que se dá levando em consideração o contexto sociocultural dos envolvidos. Ou seja, estudiosos da interculturalidade como Mendes (2007/2008), Kramersch (2017), Walsh (2005) etc. propõem que o aprendiz seja o centro do processo de ensino-aprendizagem, além de enfatizarem que tal abordagem serve como alicerce para fomentar a comunicação e o diálogo entre culturas no contexto escolar. Essas culturas não são só pensadas como a cultura brasileira e a cultura equatoriana, por exemplo, mas também como as culturas diversificadas dos próprios alunos e professores no contexto de ensino-aprendizagem de línguas.

Como o PIBID Letras/Espanhol baseava as suas ações formativas pelo viés da interculturalidade, minhas ações de ensino e pesquisa foram e são pautadas em temas como a análise de necessidades dos alunos, a elaboração de materiais didáticos culturalmente sensíveis, o ensino-aprendizagem da língua-cultura hispânica e a formação de professor intercultural e reflexivo. Destaco ainda que, de maneira implícita, toda minha pesquisa só acontece porque é pensada, antes de tudo, em uma formação contemporânea para o professor de língua. E essa formação deveria acontecer pelo viés da interculturalidade e das suas reflexões acerca do processo de ensino-aprendizagem de línguas nas escolas.

Nessa perspectiva, foi por meio da abordagem intercultural que os discentes/bolsistas (inclusive eu), a supervisora e a coordenadora desfrutaram e compartilharam, durante três anos e meio de subprojeto, de diversas vivências, as quais se tornaram experiências educativas e pessoais, ao fazerem com que os envolvidos repensassem o seu fazer docente de alguma forma e em vários momentos da caminhada formativa. Nesse sentido, como afirma Contreras Domingo e Lara Ferré (2010, p. 23), “a vivência é a condição para a experiência, e a experiência pode dar lugar a um saber ou a um fazer mais sábio”.

Volto ao tema da interculturalidade com mais afinco na próxima seção.

1.6 PIBID Letras/Espanhol para além dos muros da academia

O PIBID Letras/Espanhol proporcionou a mim diversas experiências no além-muros da Universidade. As experiências de sala de aula, as pesquisas, as análises e as produções de materiais didáticos desenvolvidas no programa possibilitaram a minha participação em diversos eventos acadêmicos dentro e fora do estado da Bahia. Julgo as

participações nesses eventos como de suma importância para a minha formação docente. Alguns dos eventos que participei foram: o 17º e o 16º Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol realizados respectivamente na Universidade Federal do Pará (UFPA) em 2017 e na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) em 2015; III Colóquio Docência e Diversidade na Educação Básica: Diferenças e desigualdades no cotidiano escolar, na UNEB (*Campus I*) em 2017; III Diálogos sobre a Pesquisa: Formação Docente em cena 20 anos pós LDB 9394/96, na UNEB (*Campus I*) em 2016; III Seminário do PROELE - Formação de Professores de Espanhol em Contexto Latino-americano, 6º Congresso nordestino de espanhol, IV Encontro de Leitura e Escrita do GELING: invenção e ousadia no legado de Edgard Santos - IV ELEGE e Seminário de Pesquisa em Material Didático de Línguas, todos na UFBA no ano de 2016, *Actualidades de la lengua del Quijote: I* Seminário do curso de Letras/Língua Espanhola e suas Literaturas da UNEB (*Campus I*) no ano de 2015, XVII Seminário de Pesquisa Literatura e Diversidade Cultural (2016) e VI Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras (2017) ambos na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), entre outros.

Nestes eventos, pude apresentar comunicações orais e mesas redondas, assistir a diversos trabalhos, publicar em anais, resumos e artigos que sempre versaram sobre as experiências em sala de aula e os estudos teóricos realizados pelo subprojeto acerca de temas como: abordagem intercultural e interculturalidade, formação e reflexão docente, ludicidade, materiais didáticos, crenças, motivações, análise de necessidades etc.

As participações nesses eventos foram enriquecedoras para a minha formação inicial em virtude da troca de experiências com diversos professores e estudantes de várias partes do Brasil, o que, infelizmente, a maioria dos estudantes de Letras não tem a chance de vivenciar. Primeiro, porque muitos trabalham para se manterem na graduação e segundo porque, infelizmente, muitos também não querem, seja por motivo de aprisionamento ao curso e a sua grade curricular disciplinar ou porque tanto os professores quanto os alunos, pelo o que vivenciei, desconhecem a importância de tais experiências e por isso não incentivam e nem são incentivados à pesquisa e à troca de saberes.

A fim de entender melhor o campo sobre a formação docente e as suas políticas, desejo que cresceu em mim com as participações nos eventos acadêmicos, fiz parte, levado também pelo PIBID Letras/Espanhol, entre março e outubro de 2016, do grupo de pesquisa PROELE: Formação do professor de espanhol em contexto latino-americano, sob a coordenação geral da professora Marcia Paraquett Fernandes e do professor Jorge Hernán Yerro.

O PROELE é um grupo constituído por pesquisadores de espanhol (professores, estudantes de pós-graduação e de graduação) de universidades públicas do estado da Bahia que objetiva a produção de massa crítica sobre a formação de professores numa perspectiva crítica-intercultural e se propõe a desenvolver pesquisas atentas a aspectos de políticas linguísticas, de ensino-aprendizagem, formação de professores interculturais etc. Apesar do curto período de vivência com o grupo, aprendi muito sobre formação de professores, sobre interculturalidade e sobre a importância da reflexão no fazer docente, além de aprender questões inerentes à pesquisa, visto que os encontros do grupo eram constituídos pelo diálogo entre as pesquisas dos subgrupos.

Ainda como consequência direta do PIBID Letras/Espanhol, cursei, no segundo semestre de 2016, como aluno especial, a disciplina *Sociologia da Leitura* no programa de Pós-graduação em Estudo de Linguagens – PPGEL (UNEB) com o objetivo de conhecer o funcionamento do mestrado e ampliar as minhas possibilidades de crescimento e formação. Essa experiência foi valiosa e reforçou o meu desejo de ingressar no mestrado.

Já no primeiro semestre de 2017, cursei, novamente, como aluno especial, a disciplina *Pesquisa (Auto)biográfica: perspectivas metodológicas*, no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc (UNEB). Diferente da primeira experiência como aluno especial, a escolha por esta disciplina deu-se com o intuito de conhecer mais a fundo a abordagem autobiográfica a favor da realização da minha investigação para o mestrado, porque eu já sabia o que queria e já vislumbrava uma maneira possível de concretizá-la.

As experiências como aluno especial nos citados Programas de Pós-Graduação contribuíram de modo cabal para o meu crescimento. No entanto, é a experiência formativa vivida no PPGEduc que me fez mergulhar em uma nova bibliografia, não só sobre formação, mas também sobre vidas de professores, uma vez que a troca de saberes ocorrida nos encontros semanais das aulas me levou a repensar e ressignificar a relação entre formação de professores e educação na contemporaneidade.

1.7 Eventos culturais/interculturais realizados na unidade escolar⁷

⁷ Não trago nesta seção os possíveis benefícios que os eventos mencionados e a nossa estadia podem ter gerado na unidade escolar e na vida dos alunos, porque acredito que tais benefícios ou não demandam um estudo aprofundado e de mapeamento de onde se encontram os alunos envolvidos.

Em conjunto com a Escola parceira, nós, pibidianos, realizamos eventos culturais que mobilizavam não só as turmas em que desenvolvíamos nossas atividades, mas toda a unidade escolar. Os eventos tinham como intuito propiciar aos estudantes contatos culturais com os países de língua-cultura hispânica, mostrando-lhes não só as diferenças, mas também as semelhanças culturais existentes em ambas as realidades, deixando sempre claro aos alunos que não existe cultura melhor ou cultura pior, mas sim culturas diferentes que devem ser respeitadas.

No total produzimos três eventos culturais: i) Feira gastronômica (2014), na qual foram contempladas, por meio dos pratos típicos de países como Peru, Argentina, México e Colômbia, questões relativas à cultura de determinadas regiões; ii) Mostra Cultural (2015), na qual o contato cultural deu-se por meio de montagens artísticas (dança, teatro e poesia), sendo, a partir desse momento, que percebi que poderia unir as minhas duas formações e assim acabou nascendo a ideia para o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Portanto, o PIBID Letras/Espanhol serviu como alicerce para a construção do meu TCC que versa sobre o ensino-aprendizagem da língua espanhola por meio do teatro e é intitulado *Teatro: um potencializador da interculturalidade no ensino-aprendizagem da língua-cultura hispânica*. Nesse trabalho, dissertei sobre os benefícios que professores e alunos têm quando trabalham com o teatro no processo de ensino-aprendizagem da língua-cultura hispânica em sala de aula numa perspectiva intercultural; e iii) *Cantada de Navidad* (2016), em que professores e alunos debruçaram-se sobre as canções tradicionais de natal e as formas comemorativas desta festa em diferentes países hispânicos, finalizando este evento com apresentações de corais, realizadas pelos alunos, em língua espanhola.

Saliento que todos esses eventos e a atuação na Escola parceira sempre visaram à construção de diálogos respeitosos e reflexivos entre as culturas estudadas e as nossas culturas.

1.8 Para concluir minhas reflexões iniciais acerca da minha história com e no PIBID

No PIBID Letras/Espanhol, ensinei, pesquisei e fiz ações extensionistas que me formaram e me transformaram cada vez mais em um professor consciente do seu papel na sociedade contemporânea. Por conseguinte, posso afirmar que os estudos e as discussões gerados no e pelo subprojeto, as dúvidas e as inquietações iniciais, as orientações e o acompanhamento dos primeiros passos dados no mundo da docência e da pesquisa representaram a experiência mais rica que vivi na graduação de Letras. Destaco, ainda, o

quão importante foi a participação da professora Aline Silva Gomes, como orientadora das atividades desenvolvidas no PIBID Letras/Espanhol, visto que ela contribuiu de modo cabal para a minha formação docente, que se constituiu numa perspectiva de atuação profissional, reflexiva, autônoma e intercultural.

A atuação como bolsista de iniciação à docência durante, praticamente, toda a minha formação em Letras permitiu-me, ainda que sem luxo e com alguns sacrifícios, dedicar-me de modo mais visceral à vida universitária, o que não consegui na formação anterior. Com tal dedicação, logrei perceber a complexidade que é a formação inicial do docente, que, por sinal, vai além dos componentes curriculares, aos quais os cursos de licenciatura, na sua maioria, estão presos.

A experiência vivida no PIBID Letras/Espanhol fortaleceu não só a minha formação acadêmica, mas também a minha formação humana. Ao relembrar, ainda que de modo sucinto, os benefícios do programa na minha vida, não tem como eu não o defender como um formador de professores, um formador de pesquisadores e sujeitos que se constituem de reflexividade, de alteridade, de respeito à cultura do próximo, de atenção às profundas e rápidas transformações socioculturais e tecnológicas que trazem tantos desafios na contemporaneidade. Destarte, a experiência no e com o PIBID Letras/Espanhol fez-me conhecer melhor a área voltada à formação de professores e às políticas públicas de incentivo à formação inicial.

Por fim, pontuo que toda a minha caminhada no subprojeto contribuiu de modo relevante para a constituição do meu objeto de estudo: *O PIBID como um terceiro espaço de complexidade e interculturalidade na formação inicial do professor de línguas*. Assim, continuo meu percurso reflexivo e analítico como sujeito que busca ressignificar os seus saberes e os seus fazeres com a intenção de possibilitar transformações no seu campo de atuação.

1.9 Do PIBID Letras/Espanhol à minha Dissertação

Depois de expressar a importância do PIBID na minha vida profissional e até mesmo pessoal, passo agora a justificar a relevância do meu trabalho para a área de formação de professores de línguas, com olhar mais firme na formação inicial do professor de língua espanhola que é, como já explicitado, a minha área de atuação.

Justifico a relevância deste trabalho apoiando-me em Freire e Ramos (2014), que afirmam que os primeiros cursos de licenciatura no Brasil surgiram nos anos de 1930, com a criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, quando a necessidade de

aperfeiçoamento da educação do povo brasileiro começou a ocupar o debate nacional. Ou seja, só a partir do século XX a formação profissional do professor passou a ocupar algum lugar nas políticas públicas, no que tange a melhoria educacional brasileira.

Ainda de acordo com os autores mencionados em 1931 foi posta em prática a primeira reforma educacional do país, intitulada *Reforma Francisco de Campos*⁸, que representou a primeira iniciativa governamental de exigência de formação universitária específica para professores do ensino secundário ao estabelecer a obrigatoriedade do registro de professores no Ministério da Educação e Saúde Pública.

Noventa anos depois da referida reforma e dentro do atual contexto brasileiro de discussões acerca das possibilidades de melhoria da qualidade na educação, a formação inicial de professores tem ganhado grande destaque por meio dos debates ao longo, pelo menos, das últimas quatro décadas, suscitando, dessa forma, discussões ardorosas em volta desse que é um dos pontos chave a ser levado em conta quando o assunto é o avanço qualitativo da educação no país.

O certo é que, ao se pensar na formação de professores em estágio inicial e diria universitária também, consigo identificar três necessidades que se entrelaçam e formam um grande bloco que clama por mudanças no modo como se forma professor no país. A primeira necessidade diz respeito à mudança de paradigma que rege a formação docente. A segunda refere-se à emergência de políticas públicas educacionais mais sólidas e duradoras. Quero dizer com isso que precisamos de políticas educacionais que sejam parte de uma política de estado e não de governo, como ocorre na maioria dos casos no Brasil. Por fim, a terceira necessidade se relaciona, diretamente, com as duas anteriores, isto é, não basta apenas pensar a mudança paradigmática e aprovar leis de políticas públicas educacionais, é preciso também, o investimento significativo no campo da educação para que, então, nós professores possamos galgar novos caminhos e possibilidades de trilhá-los, a fim de que possamos em um futuro próximo alcançar uma formação docente que seja mais completa e eficaz que a que temos atualmente.

Enquanto o futuro não chega, é o passado e o presente que nos guia. E hoje, não só eu, mas diversos outros envolvidos com a problemática da formação de professores como Berhens (2007), Nóvoa (2009), Cavalcanti (2013), comungamos do mesmo pensamento ao considerarmos que a formação de professores é uma das principais problemáticas da

⁸ Reforma que estabeleceu no país algumas das diretrizes educacionais seguidas até os dias atuais, como, por exemplo, frequência obrigatória e currículo seriado, além de dá ênfase às línguas modernas (inglês, francês e alemão) e não mais no latim como ocorria.

educação brasileira, visto que tem deixado a desejar, principalmente, no que tange à implantação, pelas universidades e centros de formação, de modelos formativos mais contextualizados com as reais demandas das escolas. Tais demandas incluem o reconhecimento e a valorização da diversidade por meio da implantação e implementação de um pensamento pautado na interculturalidade, por exemplo.

É verdade que algumas ações já vêm sendo postas em atividade, a exemplo do PIBID, que, como já destacado, é uma iniciativa política de fortalecimento da formação docente a partir da parceria entre escola e universidade, o que faz com que os docentes do ensino superior em conjunto com os professores da educação básica sejam protagonistas ativos no processo de formação inicial dos futuros professores. Contudo, apesar de ser um programa que abarca diversos bolsistas em todo território nacional, o PIBID é uma ação recente, cuja criação/implementação, como já mencionado, deu-se há apenas 14 anos.

Levando em consideração o pouco tempo de criação do PIBID e toda a ação negativa (corte de verbas) que o programa vem sofrendo nos últimos anos, acredito que há a necessidade de se pesquisar sobre este programa a fim de compreender a sua contribuição para a formação de professores de línguas. Penso, também, que é relevante desenvolver pesquisas nessa área devido à carência que existe de estudos sobre o aporte do PIBID na formação de professores de línguas, ainda mais no tema aqui pretendido.

Exemplo disso é que na realização de levantamento, no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), de dissertações que têm como objeto de estudo o PIBID, no que se refere à formação do professor de línguas na perspectiva intercultural, notei que existe um volume considerável de trabalhos que se debruçam sobre o PIBID com foco em diversos aspectos do programa e advindos de diversas áreas do saber. Todavia, não encontrei, nesse levantamento, nenhuma dissertação que trate da formação intercultural do professor por meio do PIBID, o que dá a este trabalho certo grau de ineditismo, dado que o PIBID contempla muitos alunos e professores e, até o momento do meu levantamento, não se tinha pesquisado, pelo menos diretamente e em nível de mestrado, sobre o tema aqui proposto.

Desse modo, infiro que este estudo tem condições de preencher lacunas, no que se refere à corroboração do importante papel do PIBID na formação de professores, posto que, praticamente, não há pesquisas que tenham como objeto a relação do programa com a formação inicial de professores de línguas na perspectiva abordada nesta dissertação. Para além da escassez de estudos na perspectiva aqui tratada, acredito que esta dissertação torna-se relevante por sua capacidade de nos fazer refletir, seja o professor formador ou o

professor em formação inicial, sobre o que rege a formação docente no país e como essa formação tem resultado no dia a dia do profissional.

Ao delimitar a minha pesquisa o faço focando-a na importância do PIBID, como um terceiro espaço, na formação inicial do professor de línguas, buscando, dessa forma, mostrar a potencialidade do programa como um agente de abertura à complexidade via interculturalidade no processo de formação inicial.

Este corpus foi eleito, em primeiro lugar, porque a formação de professores está sempre em movimento e em constante debate nas universidades brasileiras, o que deixa evidente a luta de diversos profissionais da educação por mudanças no processo de formação inicial. Dado que essa fase da formação, em geral, ainda ocorre sob a perspectiva do paradigma tradicional, deixando, na maioria das vezes, de fora da formação docente aspectos relevantes como: o seu papel social, a sua função como fomentador da pluralidade linguística e cultural e a sua conscientização como profissional que precisa renovar-se continuamente. E, em segundo lugar, porque o PIBID, por meio dos seus subprojetos, vem contribuindo para a formação inicial ao permitir que alunos e professores preencham lacunas que a graduação não consegue preencher em virtude da grande demanda que esta precisa abarcar em apenas quatro anos, além da sua subserviência ao paradigma tradicional.

Nesse sentido, e tendo em vista a realidade citada, este estudo caminha em prol de responder a quatro perguntas, a saber: i) O PIBID, por meio da construção de um terceiro espaço formativo, pode ser capaz de combater o paradigma tradicional, dominante na formação de professores de línguas, e dar vazão ao paradigma da complexidade por meio da interculturalidade?; ii) A matriz curricular do curso de Letras/Espanhol da UNEB-Campus I, em que me formei, contempla uma formação inicial de acordo com as demandas sociais e os documentos orientadores atuais?; iii) As disciplinas de Estágios do Curso mencionado cumprem as suas funções na formação inicial dos futuros professores de língua espanhola?; e iv) Qual a importância do subprojeto PIBID Letras/Espanhol na minha formação inicial?

Por conseguinte, o objetivo principal da presente pesquisa é: refletir sobre a relevância do PIBID como um terceiro espaço formativo com capacidade de melhorar o processo de formação inicial do professor de línguas por meio da inserção da interculturalidade e do paradigma da complexidade. E os específicos são: i) analisar, com base na minha vivência, a matriz curricular do curso de Letras/Espanhol da UNEB –

Campus I, com foco principal nas disciplinas de Estágios; e ii) refletir sobre a importância do PIBID na minha formação inicial docente.

O objetivo geral e os específicos são contemplados ao longo desta dissertação que se divide em quatro seções, sendo esta a primeira delas. As três outras contemplam, respectivamente, uma reflexão teórica sobre o paradigma tradicional e o da complexidade via interculturalidade; uma análise de cunho crítico e reflexivo sobre o projeto pedagógico e a matriz curricular do curso que fiz, o Letras/Espanhol; e, por fim, o último capítulo, em que me atenho, mais detidamente, a experiências no PIBID com exemplos práticos sob uma perspectiva crítica e também afetiva.

2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS: DO PARADIGMA TRADICIONAL AO DA COMPLEXIDADE VIA INTERCULTURALIDADE

Com a escrita deste capítulo, não busco levantar a historicidade de como se deu o fenômeno da formação do professor para a educação básica no Brasil, nem debater o currículo que direciona essa formação, mas, sim, discutir como a formação docente do professor de língua espanhola (de línguas em geral) não tem dado conta das salas de aulas e da sociedade, que estão tomadas pela complexidade da diversidade cultural entre outras diversidades. Aproveito, ainda, para dar continuidade à minha defesa ao PIBID no que tange à sua importância como programa de iniciação à docência, o qual vem e pode continuar ajudando na formação de futuros professores ao preencher as lacunas deixadas pelos cursos de licenciatura. Afinal, o PIBID tem, desde o ano de 2007, possibilitado, conforme diversos relatos de ex-bolsistas, variadas e ricas experiências no âmbito da formação inicial, de professores de todas as áreas do saber, ao ampliar o senso de realidade sobre as unidades escolares.

Dessa forma, creio que as considerações refletidas nesta seção e no trabalho como um todo acerca da formação inicial do professor de língua espanhola (línguas), pautada na construção da interculturalidade, na compreensão e no respeito à diversidade cultural, podem ser uma entre outras possibilidades de pensarmos amplamente melhores caminhos formativos. Assim, busco desenvolver esta seção dentro de uma linha que possibilite ao meu leitor compreender o meu entendimento do que é cultura, língua-cultura, competência intercultural e interculturalidade na busca de um viés paradigmático complexo.

Contudo, prego que, para que a proposta de interculturalidade se concretize no ensino-aprendizagem de línguas e, posteriormente, na sociedade, é necessário que os professores formadores reconheçam e ajudem os professores em formação a reconhecerem que as salas de aulas de línguas (todas as salas de aulas) são complexas e, portanto, devem ser regidas por um paradigma complexo e não continuarem sob a tutela do paradigma tradicional, o qual, segundo Leffa e Freire (2013), não dá mais conta da realidade instaurada nas salas de aulas das escolas e das universidades.

Nesse sentido, defendo que o PIBID tem sido de grande valia ao ajudar professores formadores e em formação a compreenderem que o paradigma tradicional não é mais suficiente, se é que foi um dia, para formar professores de línguas, que, hoje ou no mínimo há muito tempo, precisam lidar, em sala de aula, com variados aspectos, como a

diversidade cultural e a construção da interculturalidade, a fim de equilibrar as demandas que vão além das questões estruturais da língua.

Feita esta pequena introdução do capítulo, pontuo que o delineio em dois momentos para melhor organização e entendimento do meu leitor e com o intuito de deixar evidente o meu pensamento. No primeiro momento, destaco como ocorre, via de regra, a formação inicial do professor de línguas sob o viés do paradigma tradicional, e, no segundo, trago à tona a minha visão de como acredito que deve dar-se a formação inicial do professor dentro do paradigma da complexidade, propondo uma formação docente intercultural.

2.1 O paradigma tradicional

Uma pergunta faz-se pertinente para o início desta subseção e desenvolvimento dos argumentos futuros: o que seria e para que serve um paradigma? Apoiando-me em Kuhn (2011), digo que um paradigma é um modelo que organiza todo o modo de pensar das tradições científicas. O mesmo inclui leis, teorias, aplicações e instrumentações, além de atuar como farol das práticas científicas que são compartilhadas por membros de uma comunidade. Portanto, um paradigma é um modelo que representa regras a serem seguidas com base nas crenças de um determinado grupo e serve para criar padronização e privilegiar, na maioria das vezes, certos aspectos em detrimento de outros, possibilitando, assim, o controle discursivo vigente. Por conseguinte, um paradigma engloba toda a humanidade e os assuntos relacionados a ela. Esses assuntos dizem respeito às questões referentes ao cotidiano, à política, à economia, à educação etc. Ademais, “um paradigma carrega com ele uma epistemologia que busca estabelecer critérios que servirão como parâmetros na construção e reconstrução do conhecimento” (RIBEIRO; LOBATO e LIBERATO, 2010).

No que se refere especificamente ao paradigma tradicional, ele é, segundo Morin (2011, p. 59), aquele que “põe ordem no universo, expulsa dele a desordem”. Behrens e Oliari (2007) acrescentam que o paradigma tradicional é aquele que nos levou à fragmentação do conhecimento e à supervalorização da visão racional, além de primar tão somente pela razão objetiva, deixando de lado questões relacionadas às emoções e às subjetividades.

Isto é, o paradigma tradicional é aquele que nos leva a pensar o conhecimento de forma mecânica, disjuntiva e reducionista. É aquele que busca quebrar a complexidade do mundo em prol de produzir fragmentação para separar o que está ligado, tornando-o

unidimensional. É aquele que só consegue ver “o uno ou o múltiplo, mas não consegue ver que o uno pode ser ao mesmo tempo múltiplo” (MORIN, 2011, p. 59). Assim, para Morin (2011), no paradigma tradicional, o conhecimento científico tem como missão o processo de dissipar a complexidade existente nos fenômenos, sejam eles culturais, sociais, políticos ou naturais, a fim de revelar a ordem simples a que eles obedecem.

É válido frisar que o paradigma tradicional foi alicerçado a partir das ideias de vários estudiosos. Entre eles estão: Francis Bacon, que via o mundo como uma máquina; Galileu Galilei, introdutor da abordagem empírica e da descrição matemática da natureza; Descartes com o seu racionalismo e seu pensamento cartesiano que dá superioridade à mente em detrimento da matéria; Isaac Newton, que formulou, definitivamente, a concepção mecanicista-matemática da natureza, entre outros. Além disso, passou a ter forte influência no mundo a partir do século XIX, com a sua orientação na construção do conhecimento marcado pela disjunção, mecanicidade, dualidade, simplicidade etc., e continua firme no século presente, apesar de todas as tentativas de mudança paradigmática iniciadas no século XX, principalmente, no campo da educação, que é o campo que me interessa neste trabalho.

2.2 O paradigma tradicional e a formação inicial do professor de línguas

De acordo com Flach e Behrens (2008), o paradigma tradicional é gerador da abordagem tradicional de ensino-aprendizagem nas escolas e é esse paradigma que ainda domina as ações educativas no Brasil na contemporaneidade. Autores como Moraes (1997), Behrens e Oliari (2007), Morin (2011) destacam que, na abordagem tradicional, a escola é considerada um ambiente pautado pelo conservadorismo e pela rigidez, sendo um ambiente cuja presença de verdades inquestionáveis e absolutas é vista como lei que é pregada por professores, verdadeiros detentores do conhecimento, autoritários e que se colocam como figuras centrais no processo de ensino-aprendizagem.

É o paradigma tradicional que predomina no campo educacional, pregando de modo rígido e visível a obediência, a memorização e a repetição. Dentro dessa visão, o professor é formado para transmitir, muitas vezes, de forma descontextualizada, o seu conhecimento com o objetivo final de formar alunos (cidadãos) obedientes e passivos, que devem receber os saberes disciplinares de forma pronta, acabada e sem a possibilidade de realizar possíveis questionamentos ou, como destaca Freire (1987), o professor no âmago do paradigma tradicional é tido como o agente central e indiscutível,

cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação [...]. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante (FREIRE, 1987, p. 38).

Dentro dessa visão de centralidade indiscutível do professor, o aprendiz não tem espaço e nem é estimulado a refletir sobre o mundo que o cerca, ele não é considerado um ser pensante, autônomo e reflexivo, mas sim, um recipiente que precisa ser enchido de conhecimentos inflexíveis, que pouco ou nada têm a ver com as suas reais necessidades. O aluno está na sala de aula para ser bombardeado por teorias, conceitos e fórmulas descontextualizadas que pouco têm serventia para o seu crescimento como cidadão e transformador do mundo.

Bohn (2013, p. 81), inclusive, destaca que, dentro da ideia do paradigma tradicional, a escola é “uniformizada e alinhada com comportamentos disciplinares”. E acrescenta que, dentro dessa perspectiva:

Um dos papéis centrais do professor era (é) mostrar ao aluno suas deficiências disciplinares, seus erros de conteúdo, sua inadequação comportamental, isto é, o professor impõe seu poder, conforme discursado e legitimado pela sociedade, pelas autoridades educacionais, ou por aqueles que assimetricamente se apoderaram do poder, criando assim uma realidade baseada na exclusão (BOHN, 2013, p. 81).

Nesse paradigma, o professor é formado dentro de um currículo pautado pelo reducionismo, pela estaticidade, pela fragmentação, pela simplificação do conhecimento que é posto em disciplinas isoladas. Ao aprender a ser professor nesse modelo, o que o sujeito faz quando formado é perpetuar, geralmente, o que aprendeu, dentro dos padrões em que aprendeu, o que facilita a manutenção do paradigma vigente. Essa afirmação encontra ressonância nas palavras de Behrens (1999, p. 448) para quem, “o professor ao chegar à escola carrega subjacente o paradigma que caracterizou sua formação”. E, nesse cenário, ele vê a educação e o seu processo de ensino-aprendizagem como uma questão bancária cujo saber passa a ser visto como “uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 1987, p. 39), desconsiderando, desse modo, todo o caminhar histórico percorrido por cada ser humano.

Logo, o professor era e ainda, em geral, é formado como um corpo rígido que busca incessantemente especializar-se em áreas cada vez mais específicas de conhecimento. E isso é fruto, reflito eu, de currículos elaborados sob a visão do paradigma tradicional, que impede o fluir natural da complexidade para privilegiar somente elementos formativos simplistas, quantitativos e homogêneos que, na maioria das vezes, são passados ao professor em formação sem levar em conta, nunca ou quase nunca, as reais demandas dos alunos e dos professores.

Dentro dessa abordagem tradicional, a escola é vista como um ambiente que valoriza a rigidez, o conservadorismo e tem como projeto de educação um ensino-aprendizagem simplista. Nesse ambiente, a metodologia imposta e difundida pelo professor é calcada na aula expositiva monológica que visa o ensino e a aprendizagem pela perspectiva da repetição, da memorização e, conseqüentemente, o aluno é avaliado pela sua capacidade quantitativa de memorizar os conteúdos aplicados e reproduzi-los, principalmente, nos testes e provas.

Com essa abordagem tradicional fundamentada no positivismo e pregando, conforme Behrens (2013, p. 47), uma ação pedagógica “inspirada nos princípios da racionalidade, da eficiência, da eficácia e da produtividade”, formaram-se e formam-se sujeitos acríticos (professores e alunos) que aprenderam e aprendem por meio de um modelo baseado, como já mencionado, na repetição. Esses sujeitos valorizam somente respostas prontas, acabadas e, claro, ‘corretas’.

Nesse modelo de formação profissional e humana, o professor se volta, prioritariamente, para a criação de mecanismos que possam ajudar o aluno a buscar meios eficazes para o desenvolvimento da reprodução fiel do conhecimento acumulado e repassado como verdade absoluta durante a sua formação.

2.3 A complexidade do saber

O que busco com a minha defesa de mudança paradigmática não é estabelecer novas definições, leis e reduções, mas sim, problematizar o pensamento estabelecido nas ciências e em diversas áreas do saber, como, por exemplo, a área educacional da qual me ocupo por meio da formação do professor de línguas na tentativa de agregar alguma contribuição para o processo de mudança social e com isso, enxergar modos possíveis de sair da era da simplificação e adentrar, definitivamente, na era da complexidade.

A complexidade segundo Morin (2011, p. 13) é:

Um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. [...] a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. [...] a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza (MORIN, 2011, p. 13).

Por conseguinte, a complexidade tem como ideia a defesa pela religação dos saberes que foram disjuntos pelo modelo paradigmático hegemônico que privilegia a racionalidade moderna. Em consequência, pensar em um paradigma da complexidade é defender a existência e a legitimação da heterogeneidade, a existência da diversidade na unidade, a abertura para a construção do saber pautado também pelo viés das incertezas, a necessidade iminente da fuga dos dualismos e das disjunções reinantes no mundo, é reconhecer o complexo existente ao nosso entorno e entender esse complexo como tudo aquilo que:

Não pode se resumir numa palavra-chave, o que não pode ser reduzido a uma lei nem a uma ideia simples. Em outros termos, o complexo não pode se resumir à palavra complexidade, referir-se a uma lei da complexidade, reduzir-se à ideia de complexidade. Não se poderia fazer da complexidade algo que se definisse de modo simples e ocupasse o lugar da simplicidade. A complexidade é uma palavra-problema e não uma palavra solução. (MORIN, 2011, p. 5-6).

Moraes (2004) fortalece esse pensamento ao argumentar que a complexidade deve ser compreendida como um:

Princípio articulador do pensamento, como um pensamento integrador que une diferentes modos de pensar, que permite a tessitura comum entre sujeito e objeto, ordem e desordem, estabilidade e movimento, professor e aluno e todos os tecidos que regem os acontecimentos, as ações e interações que tecem a realidade da vida. (MORAES, 2004, p. 20).

Compreender, portanto, a complexidade não é uma tarefa fácil, visto que ela representa o oposto do que há séculos vem sendo pregado pelas instituições que difundem o saber. Adentrar o paradigma da complexidade no mundo é uma tarefa árdua e que ainda hoje encontra, comparado ao paradigma tradicional, poucos adeptos. Isso pode ser fruto da dificuldade existente de se romper com o pensamento estabelecido pelo paradigma vigente

cujo ideal de modo algum aceita a centelha de vida advinda da existência da complexidade que, como conceito, serve para “expressar nosso incômodo, nossa confusão, nossa incapacidade para definir de modo simples, para nomear de modo claro, para ordenar nossas ideias” (MORIN, 2011, p. 5).

2.4 O paradigma da complexidade

Na perspectiva de Ribeiro, Lobato e Liberato (2010), o paradigma da complexidade surgiu para o mundo calcado nas ideias de estudiosos como Albert Einstein e a sua teoria da relatividade, Niels Bohr e o seu princípio da complementaridade, Karl Heisenberg e o seu princípio da incerteza, Ilya Prigogine e a sua teoria acerca das estruturas dissipativas, entre muitos outros. É, portanto, a partir das ideias desses estudiosos que o paradigma da complexidade toma forma e permite a possibilidade de lutar contra “o império dos princípios de disjunção, de redução e de abstração cujo conjunto constitui o que chamamos de o paradigma da simplificação⁹”. (MORIN, 2011, p. 11)

Nesta dissertação, destaquei que um paradigma, na maioria das vezes, privilegia um modo de pensar científico em detrimento de outras formas de pensamento. Um exemplo disso é o mecanismo excludente de ação do paradigma tradicional que privilegia a disjunção do saber para garantir a exclusão da sua complexidade. Entretanto, devo agora deixar claro que o paradigma da complexidade não é pensado para agir de forma dicotômica e sim de modo convergente. Ou seja, diferentemente do paradigma tradicional que, a partir do modelo cartesiano, delega uma visão una e racional da realidade que, em hipótese alguma, pode ser questionada, o paradigma da complexidade propõe a “criação de saberes alternativos que complementam a visão da realidade, que não é homogênea, como defende o pensar eurocêntrico/moderno, mas sim, fragmentado, com diversos matizes ideológicos¹⁰” (ALVARADO, 2015, p. 106).

Em vista disso, o paradigma da complexidade não é concebido pelo viés da exclusão do que se encontra em vigência, pelo contrário, ele é idealizado para reconhecer a insuficiência do paradigma dominante em dar conta da complexidade que sempre existiu no mundo, buscando então construir possibilidades de diálogo em prol de lidar melhor com

⁹ Prefiro utilizar o termo Paradigma Tradicional cunhado por Behrens e Oliari (2007) e outros autores. Contudo, tradicional-simplificação são aqui considerados sinônimos para expressar a mesma ideia.

¹⁰ La creación de saberes alternativos que complementan la visión de la realidad, que no es homogénea como lo plantea el pensar eurocéntrico/moderno, sino fragmentada, con diversos matices ideológicos.

as demandas contemporâneas, sejam elas sociais, políticas, culturais, educacionais etc. Desse modo, a necessidade de mudança de paradigma faz-se pertinente, principalmente, pela urgência da mudança do pensamento humano.

Flach e Behrens (2008, p. 1024) frisam que o paradigma da complexidade “propõe que o homem seja visualizado como um ser indiviso, numa perspectiva de aliança e encontro, buscando uma ação pedagógica que leve à produção do conhecimento e busque formar um indivíduo sujeito de sua própria história”. Então, quando menciono no final do parágrafo anterior a questão de urgência na mudança do pensamento humano, estou me referindo à mudança de pensamento paradigmático para que, então, o ser humano possa sair de uma linha de raciocínio simplista, linear e lógica para uma linha de raciocínio complexa.

É nesse panorama paradigmático que busco orientar e desenvolver a minha formação como professor, tentando cada vez mais agregar a mim incertezas, inquietudes e curiosidades que me movam na busca de tornar-me sempre um profissional e uma pessoa melhor. E isso me leva a perceber o mundo e os sujeitos que nele vivem de modo menos simplista e linear e mais dinâmico, complexo e pluralista, levando-me, cada vez mais, a aceitar e respeitar as diversidades existentes e dialogar com elas.

Todavia, para fazermos vigente esse novo paradigma no mundo, é essencial, como salienta Flach e Behrens (2008), a superação da fragmentação, do racionalismo e do reducionismo dominantes nas ciências e na educação. O ato de propor uma caminhada que vá de encontro ao paradigma tradicional em prol do florescer do paradigma da complexidade é para que possamos como professores e futuros professores de línguas ampliar o nosso saber e melhor entender e saber lidar, de modo contextualizado, com os nossos problemas educacionais atuais, que cada vez mais se encontram permeados de incertezas.

O fato é que, diferente do paradigma que rege as ações científicas há séculos, afetando, sobretudo, a educação, principal responsável pela formação do ser humano, o paradigma da complexidade nos propõe pensar, reflexivamente, o ser humano de modo uno, sem divisões. Nesse paradigma, o sujeito é capaz de construir o seu conhecimento levando em conta suas emoções, seus sentimentos, suas intuições e, claro, também a sua razão (BEHRENS e OLIARI 2007).

Ao me colocar como difusor do paradigma da complexidade, o faço em comunhão com Morin (2011), Moraes (1997), Behrens e Oliari (2007), Freire e Leffa (2013) e com a consciência de que o paradigma tradicional nos encaixotou em uma sociedade dominada

pela competitividade material e pela crença de que o progresso só pode existir via satisfação econômica e tecnológica. E esse modo de ver o mundo foi difundido, infelizmente, pela educação, via supervalorização de determinadas disciplinas acadêmicas em detrimento da desvalorização de tantas outras e pela superespecialização.

2.5 O paradigma da complexidade e a formação de professores de línguas

À luz desse paradigma e diante da constatação de que a complexidade é inerente ao ser humano, podemos concluir que uma reforma de pensamento se faz urgente e necessária, como forma de buscar respostas que tanto nos permitam compreender melhor a vida, seus processos e implicações, quanto questioná-los em maior profundidade. Sob esse enfoque complexo, a formação docente passa a requerer uma visão conceitual renovada e questionadora (FREIRE; LEFFA, 2013, p. 59).

Compreender como professor que o paradigma tradicional não é capaz de assegurar minha formação dentro de uma inteireza que englobe objetividade-subjetividade, corporemente, singular-plural, homem-mundo etc. é o primeiro passo para o questionamento e para a busca de novas respostas que me permitam vislumbrar possíveis renovações conceituais e epistemológicas para a formação dos professores de línguas. Não podemos, sob pena de continuarmos a amargar o fracasso, continuar nos apoiando em um paradigma incapaz de promover conceitos e respostas adequadas a perguntas e demandas do nosso século e que concebe a formação docente de forma isolada e fragmentada.

Nesse panorama, penso, juntamente com Freire e Leffa (2013), que a formação do professor de línguas não pode ocorrer pautada na fragmentação e no isolamento das disciplinas, nem apoiada apenas na propagação do código linguístico. Antes, formar-se e/ou ser formado deve levar em consideração processos múltiplos como o cultural, o social, o estrutural e muitos outros, todos interconectados. A universidade não pode, nessa visão, continuar formando professores cartesianos e disciplinares para lecionarem em um século mergulhado em uma lógica complexa (KLEIMAN, 2013).

No paradigma da complexidade, a ideia de formação é constituída pelo viés do inacabado, do processual, da transdisciplinaridade, da decolonização do conhecimento, da junção das partes ao todo, da contemplação integral entre os opostos que passam a dialogar, do sujeito e do objeto. Nada está isolado e em fragmentação, mas sempre em constante interação. Penso que seja bom destacar que o ato de defender uma formação pensada no inacabado não quer dizer que a formação não tenha seus ciclos de completude

e sim que esta é um processo em constante movimento e entrecortada por diversos campos do saber que não são vistos mais como áreas opostas e isoladas pela fragmentação e sim como áreas em constante diálogo.

Sei que desejar e lutar por essa mudança paradigmática pode soar como uma utopia, mas o que seria de nós sem as utopias que nos movem a caminhar? É pela utopia que tenho que me ponho de pé e contra o que está estabelecido há muito. É por causa da minha utopia e de várias outras pessoas que comecei e continuo as minhas defesas de que a formação do docente de línguas deve focar na emancipação crítica da racionalidade pregada e defendida pela epistemologia do Norte. Devemos, sob a perspectiva do paradigma da complexidade, enfrentar as estruturas de poder e seus agentes e decolonizar o saber, o ser e o poder (MIGNOLO, 2006).

A decolonialidade pode dar-se de variadas formas e em variados campos do saber. A forma que proponho de luta decolonial aqui se dá por meio da construção constante da interculturalidade, que pode começar dentro do ensino-aprendizagem de línguas, mas jamais prender-se, contentar-se e finalizar-se nele. No que se refere à formação de professores de línguas, no paradigma da complexidade, essa formação requer uma visão crítica da epistemologia dominante, reflexão sobre o que está instaurado e sobre o que se luta para instaurar, construção diária da interculturalidade em combate à colonialidade e, claro, coragem para continuar na batalha contra a opressão epistemológica advinda do Norte. A formação de professores, portanto, implica em caminhar rumo não só ao desenvolvimento de questões estruturais e técnicas da língua, mas também à geração de ações interculturais e reflexivas a favor da constituição de um mundo mais democrático, justo e equitativo (CANDAUI, 2012).

Nessa visão paradigmática, a universidade e a escola são vistas e entendidas como instituições que devem se preocupar com o desenvolvimento do ser humano na sua inteireza e complexidade, posto que este é o resultado de múltiplas interações culturais e sociais, além de ser construtor de conhecimento e de ações críticas.

Ao formar-se pelo viés da complexidade, o professor deixará de ser um ditador de regras, de se ver como o único detentor e difusor do conhecimento, de ser acrítico quanto ao seu papel político e social e se tornará um mediador que aprende mutuamente com o aluno. Desse modo, ele se tornará um profissional que tem consciência da sua importância na construção de sociedades mais democráticas e justas e perceberá que não só ensina línguas, mas que tem o poder de ajudar a perpetuar o sistema opressor ou a combater esse sistema que oprime e, em seu extremo, ceifa milhares de vidas.

A ideia do paradigma aqui defendido não significa começar do zero e rechaçar tudo que seja vinculado à formação tradicional-tecnicista no campo da formação de professores de línguas, mas entender que este tipo de formação não é mais suficiente para nossa constituição profissional como educadores. Isso significa que essa formação não contempla as demandas atuais com as quais precisamos lidar, como a sensibilidade à diversidade cultural e tantas outras. Destarte, penso e defendo que a formação do professor de línguas deve concretizar-se pelo viés da interculturalidade. E pensar na interculturalidade é ter em horizonte a construção da aceitação respeitosa à legitimidade das culturas.

Para defender o meu ponto de vista sobre a formação baseada na perspectiva da interculturalidade, preciso antes destacar o meu entendimento de cultura para, então, defender a construção da interculturalidade dentro do ensino e aprendizagem de línguas e a partir daí sua reverberação na sociedade como um todo. Parto, portanto, do que entendo por cultura dentro do paradigma da complexidade para então chegar à formação intercultural.

2.6 Cultura

Matos (2014, p. 85) destaca na sua tese de doutorado que “a noção e conceituação do que é cultura vem sendo construída e reconstruída desde seu surgimento e em diversas áreas do saber” no decorrer da história humana. De acordo com Laraia (2009), também citado pela autora supramencionada, o conceito de cultura que conhecemos originou-se da definição criada por Edward Tylor no ano de 1871, que a definiu como “todo o comportamento aprendido, tudo aquilo que independe de uma transmissão genética” (LARAIA, 2009, p. 28).

Por ser um conceito polissêmico e estar em constante movimento, a conceituação do termo “cultura” nos possibilita a aceitação de algumas definições. Dentre as aceitáveis, no que concerne a meu entendimento de cultura, está o conceito formulado por Mendes, na sua tese de doutorado, em que a cultura:

- a) engloba uma teia complexa de significados que são interpretados pelos elementos que fazem parte de uma mesma realidade social, os quais a modificam e são modificados por ela; esse conjunto de significados inclui as tradições, os valores, as crenças, as atitudes e conceitos, assim como os objetos e toda a vida material;

- b) não existe sem uma realidade social que lhe sirva de ambiente; ou seja, é a vida em sociedade e as relações dos indivíduos no seu interior que vão moldar e definir os fenômenos culturais, e não o contrário;
- c) não é estática, um conjunto de traços que se transmite de maneira imutável através das gerações, mas um produto histórico, inscrito na evolução das relações sociais entre si, as quais transformam-se num movimento contínuo através do tempo e do espaço;
- d) não é inteiramente homogênea e pura, mas constrói-se e renova-se de maneira heterogênea através dos fluxos internos de mudança e do contato com outras culturas (MENDES, 2004, p. 51-52).

Por meio desse conceito, posso inferir que cultura é um aspecto da vida humana abrangente que lida com elementos sociais, sejam eles materiais ou imateriais, interpretáveis, que só passa a existir a partir das realidades sociais moldadas pelo ser humano. Por isso, não é salutar pensar que cultura é um fenômeno concebido pela estaticidade e pela homogeneidade, uma vez que a cultura é um fenômeno flexivo, mutável, heterogêneo, além de ser de todos e para todos.

Comungo ainda com o conceito de cultura propagado pela estudiosa espanhola Alba Méndez (2000), que salienta que a definição de cultura é ampla demais e abarca muitos campos e objetivos, definindo cultura como:

As diferentes formas de atuar, tradições e comportamentos, quer dizer, as diferenças que distinguem um povo dos demais, mas também todas aquelas coisas que nos aproximam dos diferentes povos, ou seja, o comum que temos entre nós¹¹ (ALBA MÉNDEZ, 2000, p.138 - tradução livre).

Apesar de haver diferenças nas formas de conceituarem o que é cultura e nas extensões dos conceitos, podemos notar que as autoras supracitadas convergem na ideia central acerca do que é cultura, ou seja, para ambas, a cultura é uma construção flexível e heterogênea que abarca não só os indivíduos que compartilham e vivenciam a mesma realidade social.

Nesse sentido, a ideia que visualizo para a formação do professor de línguas é aquela que o faça compreender que a cultura não é apenas um termo que se define *a priori* ou *a posteriori* simplesmente, ela é um processo de construção que se caracteriza de forma interpretativista e ininterrupta. Deste modo, considero que a ideia de cultura não pode ser

¹¹ Las diferentes formas de actuar, tradiciones o comportamientos, es decir, las diferencias que distinguen a un pueblo de los demás, sino también todas aquellas cosas que nos acercan a los diferentes pueblos, es decir, lo común que tenemos entre nosotros.

tratada de forma simples, nem ser apenas vinculada e fechada a uma ideia de nação-estado e à sua história. Antes, os professores formadores e os professores em formação precisam “compreendê-la como um processo discursivo dinâmico, construído e reconstruído de várias maneiras por indivíduos envolvidos nos embates por significado simbólico e no controle de subjetividades e interpretações da história” (KRAMSCH, 2017, p. 145).

Desse modo, podemos pensar a cultura pautada por um caráter dinâmico cuja manifestação dá-se mediante a criação constante de sentidos e representações e não por uma tendência etnocentrista que, na maioria dos casos, causa diversos conflitos sociais (LARAIA, 2009). O professor deve, então, deixar de ser formado para dar conta, unicamente, de questões conteudistas-gramaticais e passar a receber uma formação que também o leve a compreender a relação entre a cultura e variadas dimensões da nossa vida, uma vez que ela tende a orientar os nossos comportamentos e a justificar as nossas ações (LARAIA, 2009).

Contudo, ao falar de cultura, nós professores devemos estar atentos, conforme salienta Canclini (2006), para a propagação, ainda existente, inclusive na nossa formação inicial, do modo preconceituoso da ideia de cultura vinculada tão somente a obras de arte canônicas e cultas, classificando as demais manifestações culturais como folclóricas, e, portanto, segundo esta concepção de “cultura culta”, manifestações de menor expressão e privilégio.

Ao contrário do que prega essa visão de “cultura culta”, apesar de ter sido de grande importância por muito tempo e para muitos ainda ser, considero, em comunhão com Cuche (1999), que toda cultura é um ato vivo em constante mudança que percorre uma trajetória de construção, desconstrução e reconstrução por ser um todo dinâmico que se constitui de um modo complexo e variado.

2.7 Que cultura ensinar?

Enquanto o ensino de língua lida com a cultura, com “c” minúsculo, da vida cotidiana, o ensino de literatura lida com a cultura, com “C” maiúsculo, da literatura e das artes em geral. Assim, o primeiro debate sobre cultura deve ser sobre qual cultura se deve ensinar: o estilo de vida específico de falantes da língua ou uma fonte humanística de conhecimentos mais genérica transmitida por meio da literatura e das artes? (KRAMSCH, 2017, p. 135).

Em seu artigo *El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua* (2004), as professoras Lourdes Miquel e Neus Sans defendem a questão cultural como um fenômeno que pode ser classificado em três categorias. A primeira diz respeito à Cultura com “C” maiúsculo que se pode cingir como cultura canônica. Exemplo disso seria a literatura de Miguel de Cervantes e Machado de Assis, os quadros de Picasso e de Tarsila do Amaral, a músicas de Julio Iglesias e de Roberto Carlos e os grandes acontecimentos canonizados pelo Homem.

A segunda categoria é denominada de cultura (*a secas*), também conhecida pela nomenclatura de cultura com “c” minúsculo. É nessa categoria, de acordo com as autoras mencionadas e Kramsch (2017), que compreendemos “tudo” que é compartilhado pelos indivíduos de uma cultura, podendo dessa forma atuar e interagir com eles.

Inclusive, Kramsch (2017, p. 142) destaca que “com o advento do ensino comunicativo de línguas, o conceito humanístico de cultura deu lugar a um conceito mais pragmático de cultura, ou seja, cultura como forma de vida”. Com essa afirmação, a autora não quer diminuir a importância da Cultura “C”, mas sim, deslocar o foco no processo de ensino cultural nas aulas de línguas, uma vez que:

Com o foco na comunicação e na interação em contextos sociais, o conceito mais relevante de cultura desde os anos 1980 tem sido o de cultura com ‘c minúsculo’ também chamado [...] da vida quotidiana, o que inclui a forma de comportar-se, comer, conversar, viver de nativos da língua, bem como os seus costumes, crenças e valores (KRAMSCH, 2017, p. 142).

Ou seja, essa categoria abarca “tudo” aquilo que os indivíduos de uma língua e cultura compartilham e dão como subentendido, o que corresponde aos conhecimentos, atitudes e hábitos. Em geral, todos os indivíduos conhecem, compartilham e atuam em conformidade mesmo que ela não esteja explícita ou registrada.

No que concerne à terceira categoria, esta é nomeada pelas autoras de “kultura” com “k”, que, assim como a Cultura com “C” maiúsculo, não é compartilhada do mesmo modo por todos os indivíduos, pois é uma cultura restrita a grupos sociais específicos, como, por exemplo, trabalhadores de uma determinada profissão. No entanto, esta divisão não pretende tornar a cultura estanque, visto que a mesma se encontra em constante movimento. Ou seja, o que se considera canônico hoje pode não ser amanhã e o que se considera “kultura” com “k” hoje pode ser cultura com “c” minúsculo ou com “C”

maiúsculo amanhã, pois a cultura é um fenômeno vivo, dinâmico e não preso a essencializações.

Com o conhecimento dessa divisão, que considero de cunho didático, a formação do professor de línguas precisa ser constituída e embasada na consciência de que, nos dias atuais, a utilização do termo “cultura” não pode ocorrer apenas para referir-se a obras canônicas, nem ser direcionado ao entendimento errôneo de que possa existir uma única cultura em um país, estado, cidade, povoado etc. E com o advento da globalização, quando falo em cultura, estou, na verdade, explanando sobre um sistema cultural imbricado de diversas culturas e quando falo de diversas culturas destaco a realidade vivida por milhares de professores e de alunos em sala de aula, já que estou referindo-me a:

Grupos sociais heterogêneos nos quesitos, etnia, religião, economia, etc. Vivemos em uma sociedade multicultural e, como educadores, precisamos promover o diálogo intercultural no microcosmo social em que trabalhamos, a escola, através da negociação e da comunicação entre os indivíduos. (MATOS, 2014, p. 93-94).

Conforme o excerto acima, a sala de aula é um espaço multicultural na sua proporção micro e é meu (nosso) dever, como professor, trabalhar a questão cultural desde cedo com os alunos em prol de lograr formar cidadãos interculturais, cidadãos que entendam e saibam conviver com a diferença. Todavia, ao ensinar e ao lidar com a cultura em sala de aula, o professor deve atentar para que cada cultura seja “estudada em termos de seus próprios significados e valores, e não de uma maneira etnocêntrica, que julga a outra cultura a partir da nossa própria cultura” (SARMENTO, 2004, p. 6). E acrescento à colocação da autora, que o professor precisa estar atento também aos privilégios que ele pode, consciente ou inconscientemente, dar a determinada cultura em detrimento das outras existentes, como acontece, frequentemente, nas aulas de espanhol quando os professores insistem, por falta de conhecimento ou escolha, em privilegiar só a cultura com “C” da Espanha, deixando à margem todas as outras culturas hispânicas e até mesmo as nossas.

Logo, aprender a ensinar cultura não é suficiente para alcançarmos uma perspectiva intercultural. É preciso ir além da ideia de aprender a ensinar cultura e chegarmos ao ponto crucial de entendermos e aceitarmos, como professores de línguas e seres humanos, que todos nós somos constituídos culturalmente e que:

Apesar de as culturas serem diferentes todas as pessoas e grupos sociais possuem e usam cultura como uma ferramenta para a condução da atividade humana. Isso significa que cultura não é uma característica de grupos ou indivíduos exóticos, mas de todos nós, dominados ou dominadores (ERICKSON, 1997, apud SARMENTO, 2004, p. 7).

Entender isso no processo formativo inicial serviria, principalmente, para desmistificarmos, não só como profissionais, mas, sobretudo, com seres humanos, a ideia de que a cultura é uma entidade elevada destinada apenas a homens considerados cultos, a ideia de que nos alerta Canclini (2006).

Por isso, é importante que os cursos de licenciatura em Letras repensem os conteúdos relativos ao processo formativo dos seus profissionais. Esses cursos deveriam ter como objetivo formar, além de profissionais capazes de desenvolver em sala de aula os conteúdos da sua disciplina, profissionais que compreendam que os sujeitos envolvidos no ato de ensino-aprendizagem, sejam eles de qualquer classe social, etnia, idade ou gênero, são permeados por uma cultura que, em hipótese alguma, deve ser tida como pior ou melhor que a cultura do outro, uma vez que uma cultura não pode ser julgada a partir de outras culturas ou ser vista como fixa e imutável.

Dessa maneira, um professor que entende o defendido acima encarará as suas salas de aula “como um espaço de encontro com outras culturas e compreenderá que é nesse encontro que todos os envolvidos poderão se conhecer melhor a partir da aceitação da diversidade cultural existente” (MATOS, 2014). Nessa perspectiva, a sala de aula não será vista como um espaço que serve para uniformizar e homogeneizar cidadãos. Ela será apreciada pela diversidade que existe nela e pela construção respeitosa do diálogo entre as diversidades.

Com isso, sou levado a posicionar-me pelo ensino da cultura, seja ela com “C”, “c” ou com “k”, dentro da sua complexidade para que, assim, nós, professores de línguas, sejamos formados dentro de uma ótica que nos faça entender que a cultura é um processo complexo seja na sua questão técnica, prática ou teórica. Por essa razão, não se deve privilegiar uma categoria cultural em função da outra. Pelo contrário, ao lidar com a cultura, o professor deve ter a concepção de que tudo que nos permeia é fruto de ações culturais sejam elas consideradas canônicas ou não.

2.8 Língua-Cultura

Para Laraia (2009, p. 52), “não existiria cultura se o homem não tivesse a possibilidade de desenvolver um sistema articulado de comunicação oral”. O autor, inclusive, vale-se de Kroeber (1949) para ratificar a ideia de que a linguagem não é fruto de uma ação hereditária interna, antes, essa é adquirida, externa ao ser humano, não havendo assim, “nenhuma língua humana natural e, portanto, nenhuma língua humana orgânica”. (LARAIA, 2009, p. 103). Essas reflexões substanciam a composição do termo língua-cultura, atribuindo a esses dois elementos o seu caráter inter-relacional.

Assim como a língua, a cultura também é fruto de um processo construtivo que se encontra em constante reconstrução no decorrer da história humana, dependendo uma da outra para as suas respectivas sobrevivências se as pensarmos como indissociáveis. Nesse contexto, Almeida Filho (2002) defende que tanto a cultura quanto a língua devem ocupar o mesmo espaço no processo de ensino e aprendizagem de línguas e não serem trabalhadas separadamente, como ocorre na maioria dos livros didáticos e, por consequência, na maioria das salas de aulas de línguas maternas ou estrangeiras.

Ao compartilhar da mesma visão que o autor e já ter ponderado sobre a minha posição no que tange à cultura, acredito que dois conceitos mais se fazem essenciais para o meu entendimento do que seria língua-cultura, a saber: o conceito de linguagem e o conceito de língua, os quais, a partir de agora, buscarei elucidar.

Os conceitos de linguagem e de língua são fundamentais para a compreensão do professor no que concerne à prática de ensino de línguas maternas e estrangeiras, dado que são conceitos que sustentam a forma como o professor pensa a língua e, conseqüentemente, o ensino-aprendizagem dessa no dia a dia da labuta profissional.

No tocante à linguagem, Fiorin (2009, p. 149) a entende como “a capacidade de os seres humanos comunicarem-se por meio de um sistema de signos”. Com o mesmo entendimento do autor, Sarmiento (2004) acrescenta que dentro do conceito de linguagem foi criada uma dicotomia pautada em duas linhas de raciocínio. A primeira delas defende a linguagem, meramente, como um código sem associação nenhuma com a questão social e cultural. Desse modo:

A linguagem pode ser considerada como um código lógico dissociado de ações sociais e culturais. Aprendemos e ensinamos o código para que os indivíduos lancem mão deste quando precisarem comunicar-se. Neste caso, linguagem e cultura estão separadas (SARMENTO, 2004, p. 1).

A outra linha considera a linguagem como um fator social e “nesse caso aprendemos e ensinamos o código associado às suas possíveis ações, é a construção conjunta de ações com a linguagem. Considera-se linguagem, sociedade e cultura interligadas” (SARMENTO, 2004, p. 1). Para os que advogam a favor dessa linha, a linguagem é considerada essencial tanto na constituição do saber, como das identidades e das relações sociais (KLEIMAN, 2013).

Noto, por meio de tal dicotomia, que o primeiro raciocínio acerca da linguagem volta-se, exclusivamente, para a ideia de ensinar a língua como um código (gramática) sem levar em conta o contexto social em que o aluno está ou estará inserido. Portanto, a linguagem e, em consequência, a língua são entendidas como um fenômeno que independe de contextos socioculturais. Já no que se refere ao segundo pensamento, percebo que ele preocupa-se com o ensino do código, não de modo isolado e abstrato, mas dentro de um contexto sociocultural que está em mudanças contínuas, assim como o ser humano. É esse modo de ver a linguagem e a língua que julgo relevante para a formação do professor de línguas.

Sendo a linguagem, como explicado, a capacidade que eu tenho de me comunicar por meio de sistemas de signos, é a língua então esse conjunto de signos que nós humanos usamos em nossas comunidades e para além delas. Ao pensar em língua, temos que ter em mente que ela é “ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (FIORIN, 2009, p. 149).

O autor ainda acrescenta que:

A língua é produto do meio social e, uma vez constituída, tem um papel ativo no processo de conhecimento e comportamento do homem. A língua não é uma nomenclatura, que se apõe a uma realidade pré-categorizada, ela que classifica a realidade. A língua desenvolve-se historicamente e, uma vez constituída, impõe aos falantes uma maneira de organizar o mundo (FIORIN, 2009, p. 150).

Em corroboração com Fiorin (2009), Pessoa e Urzêda-Freitas (2019) citam Ibrahim (2003) para conceituarem o que é língua e afirmam que:

A língua é um sistema simbólico, com suas infraestruturas, história e gramática (em seu amplo sentido semiológico), mas que está diretamente implicada em nossa vida cotidiana material. É um lugar onde expressamos nossos sentimentos, quem somos ou quem nos tornamos, e onde investimos

nossos desejos. É também o lugar onde o poder se expressa. Por isso, a língua não é simplesmente um meio de comunicação: é dentro e por meio dela que formamos e performamos nossa identidade social e negociamos a história e as relações sociais e históricas (IBRAHIM, 2003, p. 171, apud PESSOA; URZÊDA-FREITAS, 2019, p. 3).

Devemos ainda ter consciência de que uma língua necessita ser entendida como um conjunto composto por símbolos que são aceitos por determinadas comunidades linguísticas, isto é, a língua é usada para:

Representar a experiência humana dentro de uma comunidade geográfica ou cultural. [...] por ser um sistema inexato de representação simbólica da realidade, o significado das palavras está sujeito a uma variada gama de interpretações (PORTER; SAMOVAR, 1993, 16 *apud* SARMENTO, 2004, p. 3).

Ou seja, tanto a linguagem quanto a língua são constituídas levando em conta os aspectos sociais e culturais de um povo. Esses aspectos são compartilhados de modo convencional e por isso os indivíduos de um determinado grupo logram comunicar-se entre si. Por conseguinte, para que um aprendiz da língua-cultura hispânica consiga comunicar-se interculturalmente, faz-se necessário saber lidar não apenas com os aspectos linguísticos da língua, mas também com os aspectos de caráter cultural, principalmente, os denominados por Lourdes Miquel e Neus Sans (2004) e Kramsch (2017) de cultura com “c” minúsculo, não sendo dispensáveis, também, elementos da cultura com “C” maiúsculo. Essa perspectiva se alinha com a de Dolores Soler-Espia (1996, p. 97, *apud* ALBA MÉNDEZ, 2000, p. 140) ao afirmar que “o ensino da língua passa pela mostra da cultura, e ao dizer cultura falo da cultura com minúscula e da Cultura com maiúscula”.

Ao considerar a noção de cultura, de linguagem e de língua e a consciência de que a língua é produto da cultura, faz parte da cultura e é condição da cultura, como já defendia Lévi-Strauss (1958 *apud* GUILLÉN DÍAS, 2008, p. 838), acredito que a formação de professores só com embasamento linguístico continuará insuficiente para sairmos do monoculturalismo e adentrarmos, definitivamente, na interculturalidade. Assim, o ato de ensinar e aprender a língua-cultura hispânica deve ser um ato de crescimento tanto do professor quanto do estudante, um ato de abertura de ambos ao mundo, de construção e reconstrução das suas identidades. Aprender uma nova língua ou a sua própria de forma cultural e pautada na sensibilidade da diversidade é reconstruir-se como cidadão cultural e construir-se como ser intercultural, visto que, “quando nos conhecemos e reconhecemos no

discurso do outro, podemos realizar mudanças que permitam formar parte do coletivo que, em princípio, é global” (MATOS, 2014, p. 89).

Por isso, luto a favor de que professores e alunos de línguas concebam a língua e a cultura como conectadas interativamente e dentro de unidades sociais, pois a língua e a linguagem são usadas, principalmente, com propósitos sociais. Afinal, “as línguas, assim como as conhecemos, não existiriam caso não desempenhassem seu papel social” (SARMENTO, 2004, p. 1).

O professor de línguas precisa levar em consideração que tanto língua quanto cultura são indissociáveis e são ambas inerentes ao ser humano. Para Mendes (2007, p. 126), “língua e cultura são dois fenômenos estruturantes do viver e da ação social dos indivíduos, e, por isso mesmo, não podem ser separados quando se pretende ensinar uma LE ou L2 em situação formal de ensino”. Assim, é fácil entender que as línguas se difundem por meio das culturas do mesmo modo que as culturas se difundem por meio das línguas.

Considerando o caráter indissociável entre língua e cultura e reforçando o discurso de Mendes (2007), Guillén Dias (2008, p. 838) afirma que “língua e cultura se apresentam a nós como um todo indissociável, porque a todo fato de língua subjaz um fato de cultura e porque todo fato de língua se estrutura em função de uma dimensão cultural”. Esta afirmação apenas reforça a composição da palavra língua-cultura como um termo chave que assinala a importância de vê-los como intrinsecamente relacionados.

2.9 A competência intercultural

Nesta subseção, apresento a ideia de competência intercultural que orienta este trabalho. Antes disso, porém, destaco, de forma breve, o significado da palavra “competência”, como ela adentrou o campo das Letras e o seu percurso até chegar à noção de competência intercultural.

A palavra competência, segundo Fleury & Fleury (2001, p. 184), “é uma palavra do senso comum, utilizada para designar uma pessoa qualificada para realizar alguma coisa”. Posso, portanto, nessa perspectiva, entender por competência a capacidade que nos permite compreender e solucionar problemas existentes ou que possam vir a existir.

Entretanto, é interessante que, como profissionais da educação, tenhamos a consciência de que existem várias competências e que o termo é caracterizado por sua pluralidade como defende Oliveira:

O termo competência tem sido usado na linguística geral, na linguística aplicada e em outros campos do conhecimento com sentidos tão diversos que se torna difícil entendê-lo ou precisar o seu significado em qualquer contexto (OLIVEIRA, 2012, p. 191).

Ainda segundo a autora, o termo foi cunhado pela primeira vez na área da linguística pelo linguista Chomsky que o conceituou como “o conhecimento do falante-ouvinte ideal da sua língua” (OLIVEIRA, 2012, p. 192), deixando claro que os fatores sociais não deviam fazer parte das questões das quais a linguística se ocupa apesar de reconhecer a existência desses.

No decorrer dos anos, o conceito de competência passou por algumas transformações no campo da linguística, sempre refutando o conceito primevo. Por exemplo, Hymes ao discordar da definição de Chomsky, por achá-la restrita, desenvolveu a ideia de competência comunicativa e acrescentou, na visão de Oliveira (2012, p. 192), “a noção de habilidade para usar o conhecimento das regras abstratas de uma língua nas correspondências entre som e significado de forma social e culturalmente apropriada, ou seja, como competência sociolinguística”.

Apesar da contribuição de Hymes, para o desenvolvimento do termo competência, percebo que o conceito ainda continuava pautado no ideal do falante nativo, tal como defendia Chomsky. Isso significa que o ideal propagado pelo conceito de competência comunicativa de Hymes continuava a visar o estabelecido por Chomsky cujo intuito era fazer com que professores aprendessem e ensinassem a alunos como atingir o que ele chamava de perfeição do falante nativo.

Com o decorrer do tempo, a competência comunicativa proposta por Hymes sofreu modificações, como as realizadas por Canale e Swain na década de 80 do século XX. O certo é que, em um determinado período da história do ensino de línguas estrangeiras, o falante nativo perde status e deixa de ser o objetivo a ser alcançado, mesmo que ainda hoje existam professores que defendam a ideia difundida por Chomsky, Hymes etc.

Oliveira, inclusive, observa que:

O conceito de competência comunicativa, como definido em variados modelos, não é adequado como princípio tácito para o ensino de L2, uma vez que tem o falante nativo como modelo implícito e não prevê o desenvolvimento de uma conscientização do falante não-nativo sobre sua própria cultura (OLIVEIRA, 2012, p. 191).

Com a competência comunicativa considerada insuficiente para a reflexão crítica acerca da própria cultura do aprendiz, fez-se necessário o desenvolvimento conceitual teórico e prático de outra forma de competência com o objetivo de completar ou suplementar dialogicamente a competência comunicativa. Nesse panorama, o conceito de competência que interessa ao desenvolvimento deste trabalho é o de competência intercultural, definida aqui como “[a] efetividade de um indivíduo estabelecer um conjunto de conhecimentos, habilidades e atributos pessoais, a fim de trabalhar com êxito com pessoas de diferentes culturas nacionais, seja no seu próprio país ou no exterior” (JOHNSON, 2006, p. 533 *apud* RODRIGUES, 2013, p. 132).

Igualmente, considero que a competência intercultural permite não só a professores de línguas e a alunos, mas a todos que atuam na educação, a desempenharem de modo respeitoso o papel de mediadores entre as culturas em contato, seja dentro da sala de aula, nos corredores da escola ou na sociedade como um todo.

A competência intercultural é, portanto, a capacidade que eu adquiro no meu percurso de vida pessoal e profissional e que permeia e suleia a minha ação de compreender com precisão o outro com quem interajo por meio de adaptações do meu próprio comportamento às diferenças e às semelhanças culturais que me rodeiam em dadas circunstâncias. É uma competência que além de estar justaposta entre as competências de cunho social e relacional possibilita ao seu detentor a capacidade de estabelecer e manter relações comunicativas que visem à compreensão do pensamento do outro por meio de compartilhamentos emocionais e empatia (RODRIGUES, 2013).

Em vista disso, entendo que a competência intercultural vem entrelaçada por uma sensibilidade à diversidade cultural, uma vez que traz consigo a capacidade de ajudar o ser humano a lidar com as diferenças existentes em variados contextos culturais. Quando dotado dela, o sujeito passa a ter a consciência das diferenças culturais ao seu redor e é levado a ajustar-se a situações que se apresentam diante de si sempre de modo crítico, reflexivo e aberto.

Para ser considerado, portanto, como um competente intercultural, é importante que o professor consiga reconhecer e compreender situações culturais tanto de cunho explícito quanto implícito, além de lograr colocar-se numa posição de empatia e aceitação respeitosa pela cultura do outro, levando-o, desse modo, a expandir a sua competência intercultural e a desenvolver primeiro ou ao mesmo tempo a sua consciência intercultural, que, segundo o Marco Comum Europeu de Referência é:

O conhecimento, a percepção e a compreensão da relação entre o “mundo de origem” e o “mundo da comunidade estudada” (semelhanças e diferenças) para produzir uma consciência intercultural, que inclui, naturalmente, a consciência da diversidade regional e social nos dois mundos, que se enriquece com a consciência de uma série de culturas mais ampla da qual implica a língua materna e a segunda língua, o que contribui para localizar cada uma em seu contexto¹² (CONSEJO DE EUROPA, 2002, 101 - tradução nossa).

Ao expandir sua consciência intercultural, o professor ajudará o seu aluno a passar do nível monocultural, no qual observa a língua-cultura estudada, interpretando-a pelo viés da sua própria língua-cultura, ao nível intercultural, no qual já tem maturidade para intermediar um diálogo entre a sua língua-cultura e a língua-cultura aprendida.

Alcançando a competência intercultural, o sujeito aumenta, conforme o Marco Comum Europeu de Referências, a:

Capacidade de relacionar entre si a cultura de origem e a cultura estrangeira; a sensibilidade cultural e a capacidade de identificar e utilizar uma variedade de estratégias para estabelecer contato com pessoas de outras culturas; capacidade de cumprir o papel de intermediário cultural entre a própria cultura e a cultura estrangeira, e abordar os maus entendidos interculturais e situações conflituosas com eficácia; capacidade de superar relações estereotipadas¹³ (CONSEJO DE EUROPA, 2002, 102 - tradução nossa).

Ou seja, aprender uma língua-cultura vai além do ato de aprender estruturas gramaticais abstratas, fixas e fora de contextos. Aprender uma língua-cultura é tornar-se competente intercultural na língua-cultura aprendida, sem, no entanto, deixar de estudar e conhecer os conteúdos gramaticais e linguísticos da língua-cultura alvo.

¹² El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el «mundo de origen» y el «mundo de la comunidad objeto de estudio» (similitudes y diferencias distintivas) producen una conciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto.

¹³ Capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera; sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas; capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas; capacidad de superar relaciones estereotipadas.

2.10 Interculturalidade

Todos que trabalhamos com a educação sabemos ou pelo menos deveríamos saber que as unidades escolares possuem, e não podia ser diferente, a sua própria cultura escolar. Essa cultura abriga sob si diversas outras culturas que, por variadas questões, nem sempre reconhecidas, são silenciadas pela presença da cultura escolar idealizada.

A presença dessa cultura hegemônica nas escolas, muitas vezes difundida e imposta pelo professor em sua formação inicial, vem causando o que Candau (2012, p. 236) chama de “manifestações de preconceito, de discriminação, de diversas formas de violência – física, simbólica, bullying -, de homofobia, de intolerância, de estereótipos de gêneros, de exclusão de pessoas deficientes, entre outras”.

A fim de, pelo menos, diminuir o impacto dessas manifestações, creio que se faz necessário mudar a forma como nós professores somos formados em algumas instituições. Acredito que precisamos de uma formação baseada em aspectos qualitativos e no reconhecimento da diversidade que se encontra presente na sua forma complexa na sala de aula, na escola e em outros campos da sociedade. Temos que objetivar uma formação que trabalhe o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais e, para isso, faz-se pertinente a incorporação da perspectiva intercultural nos cursos de formação de professores de línguas (CANDAU, 2012).

Considero essencial que formemos professores capazes de saber lidar com as crianças, jovens e adultos socioculturais que chegam à escola. Precisamos reconhecer a insuficiência formativa atual e reivindicar uma formação docente focada na emancipação crítica da racionalidade pregada e defendida pela epistemologia do Norte (BOHN, 2013). Precisamos pautar-nos em uma formação que descolonize a visão homogeneizante que aliena sujeitos em sala de aula da sua própria cultura e daquelas mantidas à margem do discurso e dos centros de produção de conhecimento hegemônicos. A sociedade precisa de professores que cultivem uma visão heterogênea, que busquem de forma incessante compreender as diferenças e as historicidades dos indivíduos pautadas nas suas visões de mundo, valores, sentimentos, crenças etc. Os professores precisam ser formados para que combatam a homogeneização ainda presente na escola do século XXI e a visão limitada pregada pelo paradigma tradicional via modelo cartesiano.

É por necessitarmos de novos horizontes que advogo por uma mudança de paradigma. O paradigma que defendo traz consigo diversas possibilidades de superarmos o que se encontra em vigência. Nesse cenário de mudança, confio na construção da

interculturalidade para começarmos as transformações necessárias, para que possamos compreender as culturas dentro e fora das salas de aulas e para darmos continuidade ao processo de decolonialidade, que se iniciará na sala de aula, mas jamais se prenderá a ela. Contudo, é preciso ter consciência de que se tornar um professor cuja missão seja buscar construções interculturais não é uma tarefa simples, até porque os currículos dos cursos de licenciatura em línguas, de modo geral, não enfatizam questões culturais, nem a interculturalidade. E quando a cultura encontra-se inserida no currículo, ela é tratada, muitas vezes, de forma amorfa, isolada, una, sem levar em consideração as culturas dos envolvidos no ensino-aprendizagem e sem nenhum tipo de reflexão crítica.

Ao lutar por uma formação docente inicial calcada na interculturalidade e por um projeto político pedagógico intercultural, autores como Mendes (2007), Walsh (2006-2005), Kramsch (2017), eu e vários outros trabalhamos para abrir fissuras no paradigma vigente e desenvolver anomalias no seu sistema que nos ajudem a romper as muralhas construídas ao longo dos séculos em prol de erguermos novas perspectivas que sejam mais democráticas e justas. Certamente, é a escola e suas salas de aula o melhor lugar para começarmos essa revolução.

2.11 interculturalidade: uma política de vida

Interculturalidade tem um significado na América Latina [...] ligada às geopolíticas de lugar e de espaço, às lutas históricas e atuais dos povos indígenas e negros, e às suas construções de um projeto social, cultural, político, ético e epistêmico orientado à descolonização e à transformação¹⁴ (WALSH, 2006, p. 21).

Apesar de a autora usar o termo América Latina e o Brasil fazer parte deste continente, não vejo, nosso país, principalmente, no panorama político atual que o brasileiro vive, compartilhar desse projeto que é a interculturalidade, pelo menos, no seu significado mais profundo e complexo. Isso, porque:

Mais que um simples conceito de interrelação, a interculturalidade sinaliza e significa processos de construção de conhecimentos “outros”, de uma prática política “outra”, de um poder social “outro”, e de uma sociedade

¹⁴ Interculturalidad tiene una significación en América Latina [...] ligada a las geopolíticas de lugar y de espacio, a las luchas históricas y actuales de los pueblos indígenas y negros, y a sus construcciones de un proyecto social, cultural, político, ético y epistémico orientado a la descolonización y a la transformación.

“outra”; formas diferentes de pensar e atuar com relação a e contra a modernidade/colonialidade¹⁵ (WALSH, 2006, p. 21).

Com isso, trabalhar com a interculturalidade na formação inicial dos professores de línguas é mais que medrar uma forma de fixar uma abordagem de ensino e aprendizagem de línguas-culturas em sala de aula e aprendi a compreender isso com o PIBID Letras/Espanhol. Além de apresentar-me às ideias de culturas heterogêneas e de interculturalidade, o subprojeto apresentou-me modos iniciais de se trabalhar tais ideias, mostrando-me com frequência que as culturas e a interculturalidade não são elementos fixos e que por isso precisam ser sempre revistos para que se possa encontrar novas formas de medrá-los no microuniverso da sala de aula e no macrouniverso da sociedade.

Por isso, ao pensar em uma formação intercultural, o que proponho é uma mudança de direção para que, como profissionais da educação, passemos a ver o processo de ensino e de aprendizagem de línguas nas escolas dentro de sua complexidade e na busca por desenvolver e fortalecer a aceitação mútua entre as culturas em contato, buscando ao mesmo tempo diminuir a criação prolifera de estereótipos e de violências existentes no ambiente escolar e na sociedade de modo geral.

Sei o quanto é difícil uma mudança, dado as diversas batalhas que precisam ser travadas, sejam no campo da teoria ou no campo da prática. É sabido por todos que quem tem o poder nunca quer deixá-lo, por isso, não é fácil implementar mudanças no currículo que pauta a formação inicial docente. Entretanto, não vejo mais como continuar defendendo e mantendo uma formação que vise tão somente o produto final a favor de um sistema puramente capitalista, porque as demandas humanas exigem e gritam por novas soluções ou tentativas de soluções. A formação regulada pelo paradigma tradicional e sua fragmentação, disciplinaridade e separação entre as partes já não nos contempla mais.

É hora de efetivarmos, de fato, um novo projeto político formativo que oriente os professores de línguas a regular o seu fazer na interculturalidade, que:

Representa processos (não produtos ou fins) dinâmicos e de dupla ou múltipla direção, repletos de criação e de tensão e sempre em construção; processos enraizados nas brechas culturais reais e atuais, brechas caracterizadas por assuntos de poder e pelas grandes desigualdades sociais, políticas e econômicas que não nos permitem nos relacionar equitativamente, e processos que pretendem desenvolver solidariedades e

¹⁵ Más que un simple concepto de interrelación, la interculturalidad señala y significa procesos de construcción de conocimientos "otros", de una práctica política "otra", de un poder social "otro", y de una sociedad "otra"; formas distintas de pensar y actuar con relación a y en contra de la modernidad/colonialidad.

responsabilidades compartilhadas¹⁶ (WALSH, 2005, p. 9-10).

Como já destaquei neste trabalho, a interculturalidade não é algo que se encontra pronta e que apenas é aplicada no ensino e na aprendizagem de línguas e na sociedade. A interculturalidade é uma ação construtiva de árdua elaboração diante da dominação epistêmica do Norte no mundo ocidental. Dessa forma, para logarmos a interculturalidade nas ações pedagógicas, é necessário começarmos a destruir aspectos fundantes da epistemologia nortenha para, assim, começarmos a reconstruir novas bases que privilegiem a interculturalidade e seu:

Processo permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre pessoas, grupos, conhecimentos, valores e tradições diferentes, orientado a gerar, construir e propiciar um respeito mútuo, e a um desenvolvimento pleno das capacidades dos indivíduos, acima de suas diferenças culturais e sociais. Em si, a interculturalidade tenta romper com a história hegemônica de uma cultura dominante e outras subordinadas e, dessa maneira, reforçar as identidades tradicionalmente excluídas para construir, na vida cotidiana, uma convivência de respeito e de legitimidade entre todos os grupos da sociedade¹⁷ (WALSH, 2005, p. 4).

Isto é, pensar em interculturalidade é pensar em formas de irmos além das barreiras impostas por um sistema paradigmático que produz e perpetua homogeneidade via a criação de uma supremacia cultural que busca subordinar e silenciar todas as demais culturas existentes. Contudo, para contemplar a interculturalidade em sala de aula, penso que é importante refletir sobre a abordagem intercultural, definida como:

Uma força que orienta um modo de ser e de agir, de ensinar e de aprender, de produzir planejamentos e materiais culturalmente sensíveis aos sujeitos participantes do processo de aprendizagem, em busca da construção de um diálogo intercultural (MENDES, 2008, 61).

¹⁶ representa procesos (no productos o fines) dinámicos y de doble o múltiple dirección, repletos de creación y de tensión y siempre en construcción; procesos enraizados en las brechas culturales reales y actuales, brechas caracterizadas por asuntos de poder y por las grandes desigualdades sociales, políticas y económicas que no nos permiten relacionarnos equitativamente, y procesos que pretenden desarrollar solidaridades y responsabilidades compartidas.

¹⁷ proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. En sí, la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad.

A abordagem intercultural, para Mendes (2008), é regida por três princípios centrais. O primeiro refere-se ao modo como vemos o outro, o diferente de nós, e o mundo a nossa volta. Desse modo, cada participante envolvido no processo de ensino e aprendizagem é um mediador cultural entre o seu próprio modo de ser e agir e do outro com quem está dialogando, com a finalidade de poder compreender e compartilhar um mesmo mundo cultural e simbólico, porém, sem perder a sua identidade.

No tocante ao segundo princípio, a autora explica que este está imbricado com o modo como nós compartilhamos nossas experiências e nos posicionamos no mundo. Assim, uma abordagem que se pretende intercultural deve orientar os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem para o desenvolvimento de uma intersubjetividade, de uma postura que nos faça reconhecer as experiências dos outros nas nossas próprias experiências ao construir conhecimentos na língua-cultura alvo.

Por fim, o terceiro e último princípio diz respeito ao modo como nós interagimos, nos relacionamos e dialogamos com o outro, fazendo com que interagjamos e construamos nossos conhecimentos juntos aos demais. Ou seja, envolve a comunicação entre pessoas levando em conta todos os recursos envolvidos em uma interação comunicativa.

A autora ainda pontua que os três princípios mencionados caracterizam-se por serem um eixo teórico-filosófico que orienta a abordagem de ensino intercultural, que possui algumas características fundamentais, a saber:

- i) a língua-linguagem como instrumento social de interação e inserção do sujeito no mundo; ii) o foco no sentido, isto é, no uso comunicativo e interativo da língua, em detrimento da prática excessiva e descontextualizada de estruturais formais; iii) a seleção e produção de materiais com conteúdos autênticos, culturalmente significativos, centrados nos interesses e necessidades dos aprendizes; iv) a integração de competência, que diz respeito ao conjunto de conhecimentos e habilidades que o aluno adquire ao longo de sua aprendizagem; v) o diálogo entre culturas, que se refere aos aspectos linguísticos, socioculturais, afetivos, cognitivos que caracterizam o uso da linguagem; vi) a ação de professores e de alunos como agentes de interculturalidade, os quais, por meio da interação, promovem diferentes diálogos; vii) a avaliação como dimensão de análise crítica das experiências de ensinar-aprender (MENDES, 2008, p. 72-73).

Se a mudança ocorrer e as instituições e os cursos de licenciatura responsáveis por formar professores de línguas passarem a trabalhar em prol de uma formação guiada pela interculturalidade e o reconhecimento de que línguas são culturas, passaremos a estudar línguas não apenas como um fenômeno estrutural e abstrato. O ensino e aprendizagem será

concebido como um fenômeno social de interação e inserção com foco em comunicações contextualizadas por meio de materiais constituídos sob uma sensibilidade cultural e que trabalhem com o desenvolvimento de competências que ajudem professores e alunos a dialogarem de forma respeitosa com as culturas em contato dentro de uma avaliação constantemente pautada pela reflexão crítica.

Com a existência e efetivação da mudança aqui proposta, acredito que haverá um maior equilíbrio entre os assuntos linguísticos e os assuntos culturais, assim como uma maior aceitação de diálogos de toda e qualquer diversidade dentro e fora do ambiente escolar. Afinal, como afirma Mendes (2012, p. 360), “não basta reconhecer a diversidade cultural, é preciso trabalho para fazer com que as diferentes partes possam dialogar”, visto que o diálogo está no cerne do conceito de interculturalidade, em que “interação” figura como um termo chave:

A interação entre várias identidades culturais, pertençam elas à mesma nacionalidade ou não, permitindo o enriquecimento mútuo. Esta interação implica a compreensão e tomada de consciência crítica das diferenças e semelhanças das atitudes e dos comportamentos humanos nas diversas culturas, e pressupõe atitudes de respeito e de exercício responsável da cidadania não só nacional como internacional, na resolução e mediação de possíveis conflitos que possam surgir. (BRANCO, 2011, p. 28).

Em alinhamento com a noção de interação, Walsh (2005) destaca outros termos-chave, explícitos em sua definição sobre 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, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido de **convivência** destas nas suas diferenças. Um espaço de **negociação** e de **tradução** no qual as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos, mas sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de **responsabilidade** e **solidariedade**. Uma meta a ser alcançada¹⁸ (WALSH, 2005, p. 11, grifos nossos).

¹⁸ Un proceso dinámico y permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre culturas en condiciones de respeto, legitimidad mutua, simetría e igualdad. Un intercambio que se construye entre personas, conocimientos, saberes y prácticas culturalmente distintas, buscando desarrollar un nuevo sentido de convivencia de éstas en su diferencia. Un espacio de negociación y de traducción donde las desigualdades sociales, económicas y políticas, y las relaciones y los conflictos de poder de la sociedad no son mantenidos ocultos sino reconocidos y confrontados. Una tarea social y política que interpela al conjunto de la sociedad,

Ao refletir acerca da definição da estudiosa supracitada, entendo que alguns pontos saltam aos meus olhos por traduzirem bem o meu pensamento sobre a construção da interculturalidade. Dessa forma, grifo-os a fim de torná-los mais perceptíveis ao meu leitor. Portanto, nessa minha perspectiva, vislumbro a interculturalidade como a construção de uma relação comunicativa entre dois corpos culturais distintos, porém, pautada pelo respeito mútuo, simétrico e igualitário no desenvolver do intercâmbio vivido, negociado e traduzido sob o viés da responsabilidade e solidariedade.

A formação de professores como construtores interculturais e agentes da interculturalidade na perspectiva descrita ao longo desta subseção não significa apenas pensar em planejamentos, materiais didáticos e levar à sala de aula mostras de culturas diversificadas. Antes, pressupõe:

Incentivar [os professores e] os aprendizes a reconhecerem a língua em suas especificidades, não só formais, mas, sobretudo, culturais e contextuais, e também reconhecerem-se nela, como sujeitos históricos e encaixados em experiências de ser e de agir através de sua própria língua e da outra em que estão em processo de aprendizagem (MENDES, 2012, p. 361).

Destarte, ser formado a ser e agir de forma intercultural e ter capacidade de mediar esse conhecimento ao aluno para que ele possa vir a ser e a agir também dessa forma não só dentro do âmbito escolar, mas em todos os âmbitos sociais da sociedade, não é, como já dito, uma tarefa fácil, ainda mais dentro do sistema educacional e contexto político em que estamos inseridos. Contexto este que é gerido por pessoas que regem as políticas linguísticas de ensino de línguas materna e estrangeiras no Brasil de modo superficial e simplista. Entretanto, como nos ensina o pensamento decolonial, podemos operar práticas interculturais nas fissuras existentes no sistema e considero o PIBID uma dessas fissuras. Mas para isso é preciso a conscientização sobre a importância da interculturalidade e de seus reflexos para uma visão de educação mais democrática e democratizante. Esta é, em parte, a utopia que alicerça esta dissertação.

3 ANÁLISE CRÍTICO-REFLEXIVA DO PROJETO PEDAGÓGICO E DA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO LETRAS/ESPANHOL

A ideia deste terceiro capítulo é, por meio de uma análise crítica do projeto pedagógico e da matriz curricular do curso Letras/Espanhol da UNEB- *Campus I*, refletir acerca do que é proposto nesses documentos e a prática de ensino desenvolvida pelos professores que formam o quadro de profissionais do curso, salientando, desde já, que nada escrito nesta dissertação tem a intenção de ser uma crítica pessoal ou uma apreciação negativa sobre o profissional formador de professores do referido curso, que, por sinal, respeito, ainda que discorde, da maioria, nas suas metodologias. Por conseguinte, este capítulo trata, como toda esta dissertação, de uma análise interpretativa e autoetnográfica (ASSIS, 2018), que acredito precisa ser feita a fim de tentarmos compreender, por meio de experiências vividas, como se está, na UNEB- *Campus I*, via curso Letras/Espanhol, florescendo o processo de formação inicial do professor de língua espanhola desde a existência do curso, há dezesseis anos, com recorte nos quatro anos que lá estive.

3.1 O curso de Letras/Espanhol

Ao longo desta dissertação, tenho me questionado, direta ou indiretamente, sobre a eficácia do currículo da graduação em Letras/Espanhol da UNEB *campus I*, no qual me formei, principalmente, no tocante à disciplina de Estágio I, voltada à observação da realidade escolar; Estágio II, voltada à construção de uma oficina para alunos da Educação Básica; Estágio Supervisionado III e IV, voltados à prática docente do aluno em formação, no ensino fundamental e médio. Sendo assim, penso que é justo debruçar-me nesta dissertação sobre o projeto pedagógico que guia as ações do curso e o currículo ao qual teço críticas, enfocando mais detidamente as quatro disciplinas de Estágio mencionadas, por serem elas um parâmetro mais justo para a compreensão da relevância do PIBID nas licenciaturas e no aprimoramento do exercício docente inicial. Tenho consciência que, apesar de ambos terem funções e contextos distintos, trabalham ou deveriam trabalhar em prol de uma formação inicial mais contextualizada com as demandas atuais e criação da práxis.

Acredito também que seja válido, até para um melhor entendimento do curso não só em suas partes, mas em seu todo, lançar mão, ainda que de modo sucinto, da origem do curso Letras/Espanhol para que o meu leitor possa conhecer o que motivou a sua

existência, os seus objetivos formativos e os seus eixos norteadores/suleadores para a construção da matriz curricular. E, para isso, apoio-me e analiso o *Projeto do Curso de Licenciatura Plena em Letras com Habilitação em Língua Espanhola e suas Literaturas* (Projeto de Curso) da UNEB (*campus I*), o Currículo e as ementas para, dessa maneira, tentar entender a sua estrutura, as suas propostas formativas e analisar, segundo a minha experiência como ex-aluno e hoje investigador, se o que o curso propõe é executado e está em diálogo com os principais documentos que regem as licenciaturas de Letras no país.

De acordo com o Projeto de curso (2010), o curso de Letras/Espanhol na UNEB (*campus I*) foi implantado no ano de 2005 após uma revisão curricular do curso *Licenciatura em Letras Língua Portuguesa e Literaturas com Língua Estrangeira Espanhol e Literaturas* no ano de 2004. Após essa revisão, ficou estabelecida a separação das graduações, visto que, para os elaboradores do documento, o momento era de demanda crescente pelo professor de língua espanhola, o que, por consequência, exigia uma formação mais específica na área para esse profissional, como destacado abaixo.

A principal motivação para a criação e implantação do curso de Letras com formação específica em Língua Espanhola e Literaturas nasceu do anseio por preparar profissionais para atender a uma demanda cada vez mais crescente em todo o Brasil: o professor de língua espanhola. Diante da eminente oferta da disciplina de Língua Espanhola, tanto por escolas públicas, quanto por escolas privadas, no Estado da Bahia, principalmente em Salvador e a escassez de professores devidamente capacitados para ocupar tais vagas, não mais fazia sentido manter um curso com dupla habilitação, como era o antigo Curso Licenciatura em Letras Língua Portuguesa e Literaturas com Língua Espanhola e Literaturas (UNEB, 2010, p. 109).

Hoje sabemos que a crescente demanda nunca se concretizou e por isso penso que a UNEB e outras instituições estão em um processo de formação de professor de espanhol para atuar em outros segmentos que não a sala de aula, já que nunca, mesmo com a lei 11.161¹⁹ de 2005, logramos um lugar digno ao sol na Educação Básica, tendo a situação piorado, ainda mais, com a revogação da citada lei no ano de 2017, via lei 13.415, promovida pela reforma do ensino médio e sancionada pelo então Presidente Michael Temer.

¹⁹ Lei sancionada pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva no ano de 2005, que dispunha sobre a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola pela instituição escolar e que deveria ser implementada no prazo de dez anos, ou seja até 2015, o que nunca aconteceu.

Essa situação me leva a pensar que, apesar da ideia de uma licenciatura plena em língua espanhola ser interessante, ela foi precipitada e pouco estudada, dado que não existia nada de concreto na ocasião, a não ser um aceno com o projeto de lei de nº 3.987 de 2000. Embora eu entenda e compartilhe da ideia de quão enriquecedor é um curso que possibilitasse ao estudante uma formação exclusiva e mais profunda na língua-cultura hispânica e nas suas literaturas, como destaca o projeto do curso, razão que tal decisão foi precipitada em razão de conhecermos como funciona o mecanismo ineficaz de leis no Brasil.

Outro aspecto salientado pelo projeto para defender a existência e relevância do curso é a importância que a língua espanhola tem no mundo, uma vez que é a segunda língua mais falada no âmbito comercial, representa, diretamente, 21 países e é língua oficial em diversas instituições internacionais, além de estarmos em um país envolto por países de línguas-culturas hispânicas. O excerto a seguir ratifica o exposto.

A implantação do Curso Licenciatura Plena em Letras Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola na Universidade do Estado da Bahia, Campus I – representa os esforços desta instituição em reconhecer a importância cultural, econômica e social da língua espanhola e suas respectivas literaturas (UNEB, 2010, p. 109-110).

O documento também destaca quais habilidades e competências os professores em formação inicial do curso deverão/deveriam desenvolver na sua trilha formativa após o cumprimento da carga horária estabelecida e dentre elas estão:

Reflexão crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico; percepção de diferentes contextos interculturais; visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias; domínio dos conteúdos básicos objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio; domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que possibilitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino (UNEB, 2010, p. 109-133).

O desenvolvimento dessas habilidades e competências é em prol de formar um profissional que tenha ativa a criticidade, que esteja apto a resolver problemas que venham a surgir no âmbito escolar e, claro, que tenha o domínio do uso da língua-cultura hispânica. No entanto, o curso não prepara, de fato, o aluno para lidar com as questões educacionais da educação básica contemporânea, sejam elas psicológicas, sociais, culturais, políticas ou

ideológicas. Além disso, a questão crítico-reflexiva foi pouco explorada no decorrer de quatro anos formativos. As discussões, em sua quase totalidade, não eram pautadas pela realidade educacional no país, no estado ou na cidade, era como se vivêssemos em uma bolha e a educação básica em outra, porque, infelizmente, não a tínhamos como referência formativa no curso.

E por que isso acontece? Eu costumo dizer que tudo isso acontece pelo simples fato de o foco, da maioria dos professores, apesar do discurso dizer o contrário, recair na exposição da língua de modo estrutural, ou seja, o que importava para a maioria dos meus professores era apenas o conteúdo gramatical e conceitual, ambos alheios aos seus usuários, o que leva as aulas, de modo geral, a serem conteudistas, ainda que as ementas das disciplinas proponham outras possibilidades. Soma-se a isso o fato de os professores terem pouco convívio com a realidade da educação básica (BEHRENS, 1999). Ou seja, enquanto a aula centrada no ensino da língua por um viés estrutural-gramatical-conceitual se fechava em si deixando de fora as possíveis realidades de uso, uma aula pautada na construção da interculturalidade seria desenvolvida levando em conta não apenas as estruturas e os conteúdos gramaticais e os conceituais, mas também, as questões ligadas às realidades socioculturais das salas de aulas e da sociedade. Logo, essa seria uma aula que se abriria às possíveis realidades socioculturais do uso da língua em aprendizagem.

3.2 Estrutura curricular do curso

A estrutura curricular do curso Letras/Espanhol foi pensada para convergir com os documentos guias da formação do professor de Letras para a educação básica. Por essa questão, a grade curricular do curso foi desenhada em comunhão com as *Diretrizes Curriculares Nacionais* (DCN) com o intuito de buscar,

atender às exigências legais não só de redistribuição de carga horária, como também de modernização e adequação, para a formação de um profissional professor reflexivo, criativo e autônomo no desempenho de suas atividades e situado em relação à dinâmica de uma sociedade complexa como a nossa (UNEB, 2010, p. 130).

Acredito que a UNEB e todas as outras universidades pautam as suas ações de acordo com as leis, decretos e resoluções adotadas pelo Ministério da Educação. Desse modo, o currículo do curso de Letras/Espanhol é uma interpretação de tais leis, decretos e

resoluções com o intuito de melhor contemplar os seus alunos em formação. Contudo, ao ler o projeto do curso, percebo uma lacuna grande entre o que está proposto nele e a realidade do curso de que fiz parte e pontuo isso, porque, ainda de acordo com este documento:

Os professores dos Cursos de Letras do *Campus I*, quase que consensualmente, apontam para outras possibilidades de redimensionamento curricular, levando em conta o princípio de flexibilidade e contemplando a heterogeneidade dos sujeitos das práticas educativas, estudante e professor, sobretudo pela natureza multicampi da Universidade do Estado da Bahia (UNEB, 2010, p. 131)²⁰.

Entendo que a contemplação da heterogeneidade no curso é um projeto que nunca se tornou realidade, seja pelo domínio da variante da língua-cultura hispânica falada na Espanha e até mesmo pela negação das demais línguas-culturas hispânicas, seja pela desconsideração à diversidade emanada dos sujeitos-alunos ou dos sujeitos-professores, colegas de trabalho. Na verdade, eu defendo que o curso tem forte inclinação para uma tentativa homogeneizante da língua-cultura hispânica, uma vez que, muitos professores centralizam a sua atenção na variante *standard*, considerando as demais variantes, em alguns casos, como um erro e em outros como de menor valor ou até mesmo inexistente.

No tocante à flexibilidade, digo que ela é uma ilusão e, assim como a heterogeneidade, só está no projeto do curso para dar a impressão de alinhamento com as DCN dos cursos de Letras, que pontuam:

Os princípios que norteiam esta proposta de Diretrizes Curriculares são a flexibilidade na organização do curso de Letras e a consciência da diversidade/heterogeneidade do conhecimento do aluno, tanto no que se refere à sua formação anterior, quanto aos interesses e expectativas em relação ao curso e ao futuro exercício da profissão (DCN, 2001, p. 29).

No entanto, não existe flexibilidade na rigidez estrutural do curso em que me formei, nem nos seus horários engessados. Não há, geralmente, flexibilidade no que diz respeito ao horário de entrada na sala de aula e ao sistema avaliativo que, muitas vezes, preza apenas pela nota final e não pelo processo de crescimento do professor em formação, fruto do paradigma tradicional.

²⁰ Destaco que os professores envolvidos na constituição do projeto de curso e da sua grade curricular, em sua maioria, não foram meus professores, porque já não se encontravam mais na UNEB- *Campus I*.

Outro aspecto mencionado no projeto do curso e do qual discordo, veementemente, pela experiência que vivi, diz respeito à interdisciplinaridade, ou seja:

A matriz curricular do Curso de Letras – habilitação Língua Estrangeira e Literaturas de Língua Estrangeira Espanhol – do *Campus I* foi elaborada procurando atender aos aspectos legais, procedendo-se a uma seleção e composição dos conteúdos do currículo numa perspectiva interdisciplinar (UNEB, 2010, p. 131).

A minha experiência me permite afirmar, que o curso de Letras/Espanhol não é flexível, não defende a heterogeneidade e não é interdisciplinar. E quando me refiro à interdisciplinaridade, refiro-me a uma construção que,

representa a possibilidade de promover a superação da dissociação das experiências escolares entre si, como também delas com a realidade social. Ela emerge da compreensão de que o ensino não é tão somente um problema pedagógico, mas um problema epistemológico (FAVARÃO; ARAÚJO, 2004, p. 106).

Dito isso, pontuo que, com efeito, o curso de Letras/Espanhol é, severamente, disciplinar, rígido e propagador da homogeneidade, tendo parâmetros que estão alheios à diversidade de perfis dos discentes, ainda que alguns professores lutem contra esse formato. Entretanto, compreendo que, como a intenção de todo projeto é promover algo, faz sentido que a proposta seja laureada ou por pura e simples questão estética ou para se colocar à “altura” das demandas contemporâneas e assim se fazer atual no seu tempo, buscando, inclusive, dialogar com as DCN, posto que estas colocam que “o resultado do processo de aprendizagem deverá ser a formação de profissional que, além da base específica consolidada, esteja apto a atuar, interdisciplinarmente” (DCN, 2001, p. 30).

Feita a ressalva acerca da flexibilidade, heterogeneidade e interdisciplinaridade (nem geral inexistentes no curso), parto agora para a análise da estrutura curricular do curso Letras/Espanhol, que está constituída por três grandes eixos, a saber: eixo - Conhecimento Científico e Cultural (CCC), composto por uma carga horária de 2.040 horas para dar conta de áreas da literatura e da linguística e as disciplinas que “visam discutir questões pertinentes a esses campos específicos de conhecimento primordiais à formação do educador da área de letras, sem perder de vista a articulação entre teoria e prática” (UNEB, 2010, p. 135).

Eixo - Pesquisa e Prática de Ensino (PPE), com uma carga horária total de 865 horas que se constitui pelas disciplinas Pesquisa e Prática de Ensino I, II, III, IV e V, as disciplinas relacionadas ao Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) e pelas disciplinas de Estágio. Logo, um eixo que busca consolidar “a prática de pesquisa, atendendo à natureza investigativa que se quer imprimir na formação docente” (UNEB, 2010, p. 135).

O PPE é, portanto, o eixo responsável pela formação prática e pelo desenvolvimento da práxis e da ação investigativa do professor em formação inicial (o que não impede que o eixo CCC também trabalhe tais questões). É o PPE que introduzirá as ferramentas iniciais para que o professor em formação possa assumir, gradualmente, a sala de aula, posto que ele dialoga ou deveria dialogar com as questões pedagógicas, isto é:

Sendo a Pedagogia a ciência da educação, os componentes curriculares da Prática Pedagógica visam promover uma reflexão sobre a docência, entendida como *práxis*, e fornecer subsídios para que se assuma a prática docente com competência. A pesquisa acompanha a reflexão da prática pedagógica, buscando enfocar questões relativas a conteúdos do eixo científico-cultural e da própria prática de ensino, problematizando essas questões e transformando-as em objetos de estudo, através do desenvolvimento de projetos de pesquisa nessas áreas, ampliando desse modo a interdisciplinaridade curricular (UNEB, 2010, p.135).

Desse modo, por meio desse eixo, o aluno seria motivado a debruçar-se, reflexivamente, sobre questões relativas ao fazer docente e à prática investigativa do fazer docente. Esse eixo deveria funcionar como um guia que proporcionaria ao professor em formação problematizar questões oriundas da educação básica, o que, na minha vivência, não funcionou muito bem, porque a reflexão não fazia, em geral, parte substancial das aulas das disciplinas que formavam esse eixo, ainda que eu a entenda como primordial para a constituição profissional.

No que diz respeito à questão investigativa, me senti contemplado apenas em duas disciplinas, a saber: i) Pesquisa Orientada e ii) TCC - Trabalho de Conclusão de Curso, que são duas matérias que mesclam solidão, uma vez que na maior parte do percurso o professor em formação está sozinho, e solidariedade, devido ao apoio do professor orientador na caminhada investigativa.

Por fim, o terceiro eixo - Atividades Curriculares Complementares (ACC), com 200 horas de carga horária, somando dessa forma 3.105 horas de ação formativa. Esse eixo é composto pelas atividades extracurriculares (eventos acadêmicos, cursos de extensão etc.),

as quais os alunos devem buscar para complementar e diversificar a sua formação para além do curso.

Dessa forma, o currículo do curso de Letras/Espanhol é constituído levando em conta os dois primeiros eixos, compondo um total de 50 disciplinas, todas obrigatórias, que são divididas no decorrer de quatro anos (oito semestres) como mostrado na tabela abaixo.

Componentes Curriculares do Curso de Letras/Espanhol

Componente Curricular 1º Semestre	Eixo de Formação	C. Horária
Leitura e Produção de Texto em Língua Espanhola I	CCC	45
Introdução aos Estudos Literários	CCC	60
Introdução aos Estudos Linguísticos	CCC	60
Língua Espanhola Básico I	CCC	90
Leitura e Produção de Texto em Língua Materna	CCC	45
Introdução à Língua Latina	CCC	45
Pesquisa e Prática de Ensino de Língua Espanhola I	PPE	45
Componente Curricular 2º Semestre	Eixo de Formação	C. Horária
Compreensão e Produção Oral em Língua Esp. I	CCC	45
Estudos Contrastivos em Fonologia/Fonética da LM/ LE	CCC	60
Língua Espanhola Básico II	CCC	90
Estudo da Cultura/ Literatura Negra	CCC	60
Aspectos Históricos e Culturais em Língua Materna	CCC	45
Leitura e Produção de Texto em Língua Espanhola II	CCC	30
Pesquisa e Prática de Ensino de Língua Espanhola II	PPE	45
Componente Curricular 3º Semestre	Eixo de Formação	C. Horária
Morfossintaxe da Língua Materna	CCC	45
Literatura de Língua Portuguesa	CCC	60
Compreensão e Produção Oral em Língua Espanhola II	CCC	30
Estudo Contrastivo em Sintaxe da LM/ LE	CCC	60
Língua Espanhola Intermediário I	CCC	90
História da Língua Espanhola	CCC	60
Pesquisa e Prática de Ensino de Língua Espanhola III	PPE	60
Componente Curricular 4º Semestre	Eixo de Formação	C. Horária
Estudo da Linguística Textual	CCC	45
Tópicos em Tradução	CCC	60
Introdução à Análise do Discurso em LE	CCC	45
Língua Espanhola Intermediário II	CCC	90

O Conto em Língua Espanhola	CCC	60
Pesquisa e Prática de Ensino de Língua Espanhola IV	PPE	75
Componente Curricular 5º Semestre	Eixo de Formação	C. Horária
Prática de Tradução	CCC	45
A Poesia em Língua Espanhola	CCC	60
Estudos Culturais Comparados da LM/LE	CCC	45
Língua Espanhola Avançado I	CCC	90
Pesquisa e Prática de Ensino de Língua Espanhola V	PPE	45
ESTÁGIO I	PPE	100
Componente Curricular 6º Semestre	Eixo de Formação	C. Horária
Introdução à Linguística Aplicada	CCC	45
O Teatro em Língua Espanhola	CCC	60
Estudos Sócio-Antropológicos da Língua Espanhola	CCC	45
Língua Espanhola Avançado II	CCC	90
Estágio II	PPE	100
Projeto de Pesquisa	PPE	45
Componente Curricular 7º Semestre	Eixo de Formação	C. Horária
Política e Organização em Sistema de Ensino	CCC	45
Aquisição de Língua Espanhola	CCC	45
O Romance em Língua Espanhola	CCC	60
Língua Espanhola Avançado III	CCC	45
Estágio III	PPE	100
Pesquisa Orientada	PPE	45
Componente Curricular 8º Semestre	Eixo de Formação	C. Horária
Tecnologias Aplicada ao Ensino de LE	CCC	45
Ensino de Língua Estrangeira Instrumental	CCC	45
Estágio IV	PPE	100
Libras	CCC	60
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso	PPE	60
Atividades Curriculares Complementares	ACC	200

Tabela criada, pelo autor, com base no fluxograma das disciplinas do curso Letras/Espanhol da UNEB – Campus I.

É esta a matriz curricular com a qual me deparei ao entrar na UNEB e que tive que atravessar, entre críticas e elogios, para sair formado. De fato, as críticas são mais veementes, plurais e numéricas, o que não significa que o curso deva ser considerado um tempo perdido e que a responsabilidade formativa é exclusividade da universidade e dos professores. Eu como aluno em formação devo, apreciando ou não o currículo, buscar meios de complementar e ampliar a minha formação. Todavia, as críticas podem significar

que o curso para se tornar mais fiel aos seus conceitos, aos seus objetivos e às diligências atuais precise ser repensado, necessita implementar disciplinas que promovam aspectos da diversidade linguística e cultural, da construção da interculturalidade, do desenvolvimento crítico-reflexivo, do medrar da sensibilidade, da emoção e da afetividade etc.

A matriz curricular apresentada, segundo o projeto de curso, “guarda em sua composição a ideia de um trabalho conjunto e articulado entre os professores de diferentes disciplinas” (UNEB, 2010, p. 135). Eu confesso que, nos quatro anos da minha graduação, o que vi foi um amontoado de disciplinas dentro de um sistema pautado pela fragmentação, pela disjunção do conhecimento e pela falta de diálogo entre as partes constituintes. Mais uma vez afirmo: não havia interdisciplinaridade. Era cada disciplina por si e nós alunos, em específico eu, tentando (ou não) fazer tudo aquilo ter sentido e conexões. Havia pouca articulação entre o que estudávamos e a malha social das escolas. Entretanto, era esta matriz curricular, juntamente com os professores, que tinham o dever de facilitar a nossa formação inicial e nos tornarem docentes capazes de:

Estabelecer as relações entre linguagem, cultura e sociedade, bem como ser capaz de associar as mudanças e as diversidades linguísticas com as transformações sócio-históricas, políticas e culturais e respectivas produções literárias daí provenientes, estabelecendo o vínculo contínuo entre a pesquisa e a formação do conhecimento, entendendo-o como um processo autônomo e permanente. Ele deve ser crítico, com competência para refletir sobre os conhecimentos que estão sendo adquiridos e para analisar as teorias linguísticas e literárias a que está sendo exposto, correlacionando-as à sua realidade sócio-histórica e cultural, de modo a estabelecer a necessária interseção entre a teoria, a pesquisa e a prática pedagógica (UNEB, 2010, p. 132).

Neste ponto de reflexão, eu percebo que há, no mínimo, dois problemas com a matriz curricular do curso. O primeiro é que ela é apresentada como aberta à diversidade e à interdisciplinaridade, é flexível e busca a complexidade dos tempos atuais para melhor formar o futuro professor. Porém, o que a minha experiência, vivenciada no curso, me mostra é que toda a tentativa de romper com o que está instituído fica só na esfera do projeto, enquanto a prática corrente, da maioria, continua pautada pelo paradigma tradicional, que sozinho já não supre as demandas de uma formação docente contemporânea.

O segundo problema é mais complexo, já que não adianta mudar as leis, os decretos, as resoluções, as diretrizes e os currículos referentes à formação docente inicial

dos professores de línguas para a educação básica se os professores do ensino superior, nas licenciaturas, continuam com a mesma mentalidade de formação docente inicial de dez, vinte ou mais anos. Sem uma adequada formação inicial de professores não existirá ensino de qualidade e não será uma reforma educativa ou uma inovação pedagógica que conseguirá isso (NÓVOA, 1992), mas sim, a mudança de postura profissional do professor formador, que entendo não ser apenas os professores responsáveis pelas disciplinas de Estágio e sim todos os professores do curso. Portanto, todos são responsáveis pela formação inicial, ainda que não reconheçam essa premissa.

3.3 Análise do currículo

Como é possível constatar acima, o currículo do curso está dividido em dois grandes blocos, que muitas vezes aparenta manter um diálogo para se criar a impressão de uma rede de conexões viva e pulsante, quando, na minha percepção, não existe esse diálogo, por causa da fragmentação entre cada disciplina. Ou seja, se pensarmos a formação inicial sob a luz do paradigma tradicional, veremos que esta acontece via a noção de que o conhecimento e a formação inicial se estruturam em blocos isolados, com hierarquização disciplinar e a ideia de um saber supremo que se encontra a frente de outros.

Nesse contexto, o primeiro bloco é formado pelas disciplinas específicas (teóricas) da formação docente como: as de língua e as de literatura. Seria, portanto, o momento de embasamento teórico sobre os mais variados conteúdos, que não cumprem, na maior parte do tempo, o que é proposto pelas diretrizes curriculares, visto que:

Os estudos linguísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais. Devem articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática – essenciais aos profissionais de Letras, de modo a dar prioridade à abordagem intercultural, que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade (DCN, 2001, p. 29).

Admito que, muitas vezes, quando estava nas aulas de literatura, eu tinha a sensação de que estava em um curso de bacharelado em literatura ou teorias literárias, porque não conseguia fazer conexões entre o que era ensinado e a sala de aula da educação básica. Eu sentia tais disciplinas fora do contexto da docência. É como se o docente nos

falasse: eu te ensino teorias literárias e literatura, porém, não sei como transpor esse conhecimento para a educação básica. Essa sensação me deixava angustiado.

Provavelmente, a explicação para essa sensação de deslocamento seja fruto das ementas que guiam os professores no seu fazer docente, porque elas pregam, entre outras coisas, o “estudo crítico das noções de literatura. Revisão das categorias tradicionais de gêneros literários e estudo dos novos gêneros ficcionais” (UNEB, 2010, p. 152). Ou os “estudos da cultura e da literatura negra em expressão portuguesa e em língua estrangeira” (UNEB, 2010, p. 160). Ou destaca que a disciplina “analisa e interpreta contos extraídos da produção literária contemporânea em LE. Estuda o contexto sociocultural e histórico das obras analisadas” (UNEB, 2010, p. 180) etc. Nenhuma das disciplinas de literatura tem foco no ensinar-aprender para a educação básica.

No que tange às aulas da área da linguística, elas eram, predominantemente, pautadas pelo conteúdo gramatical e a língua, em geral, era vista apenas como um fenômeno abstrato, alheio aos seus usuários e pouquíssimas vezes a vimos como uma prática social conexa com a cultura e a sociedade como um todo. Logo, o conceito de interculturalidade e o desenvolvimento do senso crítico nessas disciplinas não eram considerados, o que para mim é uma falha que custa caro aos licenciandos, que não são levados a refletir sobre as questões ideológicas e de poder que cercam as línguas.

Nesse cenário, julgo que tanto as disciplinas literárias quanto as linguísticas não dialogam com a realidade da educação básica pelo fato de os professores ensinarem os conteúdos com um pensamento apenas na formação intelectual do futuro professor, mas não incentivarem os professores em formação a pensarem em como tais conteúdos poderão ser ensinados ao público alvo com que irão, pelo menos no início da sua carreira, trabalhar: os alunos da educação básica. Esse vácuo, inclusive, não condiz com a orientação das diretrizes, que pontua: “no caso das licenciaturas deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam” (DCN, 2001, p. 31).

Talvez seja por causa dessa contradição ou desse equívoco que a maior parte das ementas das disciplinas do curso tenha sempre expressões como: estudo/estudar, análise/analisa/analisar e interpretar, ou seja, o foco das disciplinas é tão somente estudar, analisar ou interpretar tais conteúdos, não interessando, por conseguinte, o uso prático dos mesmos na educação básica. Quiçá, por isso, os professores formadores dessas disciplinas acreditam que não têm a função de guiar o aluno a construir uma forma de usar tais conteúdos em sala de aula, nem mesmo de orientá-lo a se tornar, paulatinamente,

professor, deixando esse propósito sempre a cargo dos professores das práticas pedagógicas, o que, obviamente, é um erro colossal do entendimento do que é ser professor em um curso de Licenciatura em Letras.

No que concerne ao segundo bloco, esse é formado pelas disciplinas relacionadas às questões didático-pedagógicas, como os Estágios, as Práticas de Ensino e as direcionadas à elaboração do TCC. Aqui, já sinalizo um desequilíbrio. Enquanto as disciplinas que compõem o primeiro bloco somam 38, as do segundo bloco somam 12, sendo que três são direcionadas à construção do TCC (Projeto de Pesquisa, Pesquisa Orientada e TCC) e cinco disciplinas voltadas às práticas de ensino que se dividem em duas fases, a saber, a primeira fase é composta das práticas de ensino I, que é uma introdução ao mundo da escrita científico-acadêmica, e a II, que é pautada no estudo dos métodos de ensino-aprendizagem.

A segunda fase é constituída das práticas de ensino III, IV e V. A prática de ensino III é uma introdução às discussões de gerenciamento de aulas e do papel do professor de língua, feito sem levar em consideração o contexto real das escolas e das salas de aulas. A prática de ensino IV tem como objetivo o planejamento de aulas fictícias com foco principal em conteúdos linguísticos (gramática e vocabulário). Apesar de a ementa abordar os aspectos intercultural e reflexivo, estes dois não foram pauta na disciplina porque não faziam parte da formação do docente responsável pela disciplina. Por fim, a V é um grande resumo das quatro disciplinas anteriores. Não sei até que ponto é uma disciplina válida na grade curricular, uma vez que é repetitiva e pouco agrega à formação.

As outras quatro disciplinas são as de Estágios, que buscarei analisar de modo mais aprofundado na subseção a seguir, visto que são as que mais interessam nesta dissertação.

3.4 As disciplinas de Estágios

Para melhor desenvolvimento desta subseção, faz-se necessário compreendermos o que é o estágio. Para isso, apoio-me na Lei nº 11.788 (Lei do Estágio), cuja definição pontua que o estágio é:

O ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo do estudante. O estágio integra o itinerário formativo do educando e faz parte do projeto pedagógico do curso (BRASIL, 2008, p. 7).

Para os estudantes das licenciaturas, o estágio é uma disciplina obrigatória, além de ser um “pré-requisito no projeto pedagógico do curso para aprovação e obtenção do diploma” (BRASIL, 2008, p. 7). Por consequência, o estágio é uma atividade capital na matriz curricular de qualquer curso de licenciatura e a sua carga horária é fixada via legislação.

De acordo com o Regulamento do Estágio Curricular de Letras- da UNEB *campus* I, inserido no projeto do curso, o estágio é:

Essencialmente, a dimensão pragmática do ensino das licenciaturas em Letras. Ele permite que os alunos coloquem na prática as competências que adquiriram ao longo dos cursos de licenciaturas em componentes curriculares que precederam qualquer um dos Estágios citados (UNEB, 2010, p. 215).

Por meio do excerto, é possível notar que a visão que o regulamento do estágio curricular de Letras tem do Estágio é a de que a disciplina tem como objetivo apenas fazer com que o futuro professor ponha em prática as incansáveis teorias aprendidas até o momento do exercício. É preciso, portanto, fazer com que aquela determinada teoria ou determinado conhecimento funcione na sala de aula, ainda que ele não tenha sido ensinado/guiado a fazê-lo. Também é possível visualizar, por meio do excerto, a falta de incentivo à reflexão e ao desenvolvimento do pensamento crítico, ambos essenciais ao professor.

Destarte, é como se a responsabilidade do curso de Licenciatura fosse constituir um mero espaço de treinamento de instrutores, como se o ato de ser professor se constituísse, simplesmente, do ato de reprodução mecânica do conhecimento adquirido, o que sabemos que não é. Nesse contexto, Fossile e Costa (2012, p. 1) destacam que é essencial que “o professor formador esteja consciente de que deve levar o professor em formação a refletir sobre a sua própria prática docente. Desse modo, é preciso pensar criticamente e refletir sobre o ensinar e sobre o porquê ensinar”.

Nessa perspectiva, vejo que a formação em uma Licenciatura em Letras deve implicar a aprendizagem de uma rede de conhecimentos em prol de que sejamos, como professores, promotores de uma série de reflexões acerca de diversos temas que vão desde teorias sobre os aspectos formais/estruturais da língua a teorias de ensino-aprendizagem, sem esquecermos o entorno que nos circunda, a fim de estabelecermos uma articulação pulsante entre teorias, práticas docentes e espaços ocupados.

Além disso, a visão funcional fixada no excerto desconsidera que o estágio curricular é uma “atividade de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionada ao educando pela vivência em situações reais de vida e trabalho, no ensino, na pesquisa e na extensão” (UNEB, 2007, [s/p]), indo, inclusive, de encontro ao Regulamento Geral do Estágio Curricular da universidade.

O estágio é e deveria ser visto como um componente curricular de caráter teórico-prático cuja meta deve ser proporcionar ao professor em formação inicial uma aproximação realista com o seu futuro ambiente profissional, a favor de aperfeiçoar aspectos técnicos, culturais, científicos e pedagógicos com intuito de prepará-lo para o exercício da sua profissão.

De acordo com a Lei de Estágio (2008, p. 18), o objetivo das disciplinas de Estágio deve priorizar a aprendizagem e o ensino de “competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho”. Nessa perspectiva, tais disciplinas deveriam ser pensadas para proporcionar ao futuro professor a capacidade de construir sua autonomia profissional por meio da reflexão acerca da sua profissão, do seu fazer docente, do ambiente em que está inserido e das pessoas que o circundam nesse ambiente. Todavia, isso, na maioria das vezes, não ocorre devido à má organização estrutural e conceitual da disciplina, à desorganização comunicativa entre os espaços formadores (Universidade e Escola) e à correria que ocorre nos estágios.

Todos esses elementos pontuados e, certamente, muitos outros que acontecem nos estágios tiram dessas disciplinas a possibilidade de promover, ao professor em formação inicial, a aproximação com a sua realidade profissional, demanda essencial para que se logre na sua formação o lapidar técnico, pedagógico, científico etc. A pouca vivência do professor em formação com o ambiente de trabalho faz com que as disciplinas de Estágio percam, significativamente, o seu propósito, que é preparar melhor o profissional, o que acredito que o PIBID tem feito no decorrer da sua história, ou seja, o PIBID tem sido para os seus atores uma importante alternativa de acréscimo formacional.

Como já mencionado, a grade curricular do curso de Letras/Espanhol da UNEB (*Campus I*) é composta por quatro disciplinas de Estágio, sendo alocadas no quinto, sexto, sétimo e oitavo semestres, isto é, quando o docente em formação inicial já trilhou mais de cinquenta por cento do curso e das suas teorias. Contudo, é só nas duas últimas disciplinas de Estágios, as chamadas Estágio Supervisionado, que o aluno tem de fato contato com a

realidade da sala de aula e as imbricações advindas dela, ainda que, geralmente, de forma superficial.

Na UNEB, cada disciplina de Estágio tem 100 horas de carga horária. E, para cursá-la, é preciso ter cumprido outras disciplinas que são consideradas pré-requisitos e, portanto, servem para certificar se o aluno tem o mínimo de domínio teórico para dar início à sua prática em sala de aula.

A partir desse ponto, debruço-me sobre cada disciplina de Estágio, analisando-as conforme a minha experiência, porém, sem deixar de dialogar com outras vozes.

3.4.1 Estágio I

Para se cursar o Estágio I, é preciso ter cumprido, como pré-requisitos, as disciplinas: Língua Espanhola Básico I e II, Língua Espanhola Intermediário I e II, Pesquisa e Prática de Ensino de Língua Espanhola II, III e IV. Esses pré-requisitos são indispensáveis para a etapa de observação do fazer docente de um professor da educação básica. Tal observação, contudo, consiste de uma prática não aprofundada do que ocorre na escola, porque o tempo e a forma de observação são ínfimos e pouco posto em debate para o aguçar da reflexão.

A disciplina Estágio I, alocada no quinto semestre, segundo a ementa²¹, visa “os estudos e os diagnósticos da prática docente e a realidade do ensino de línguas estrangeiras no ensino fundamental e médio” (UNEB, 2010, p. 189). É uma disciplina de observação do fazer docente do professor regente. Vejo pouco ganho formacional no modo como essa disciplina é conduzida, uma vez que a observação é superficial em virtude da pouca sistematicidade e da carga horária insuficiente de observação. Tudo isso não me permitiu maior desenvolvimento crítico-reflexivo sobre o ambiente que mal conheci, porque só podia ir à escola uma vez por semana e passei, em geral, apenas cinquenta minutos, apesar de ter sido o Estágio mais organizado e aberto à construção reflexiva acerca do ambiente escolar e da profissão docente que vivenciei no curso.

Recordo de um texto que a professora regente levou à sala de aula para debate. O texto cujo título e autor não me lembro versava sobre a dualidade de ser um bom ou um mau professor. Porém, o interessante foi o manejar das discussões da professora, que ultrapassou a dicotomia e nos levou, pelo menos a mim, a ponderar sobre o que seria de

²¹ Para que o leitor desta dissertação possa ter acesso ao currículo/ementas que analiso, disponibilizo o ementário do curso Letras/espanhol nos apêndices.

fato ser um bom ou mau professor em um ambiente escolar múltiplo e diversificado, mexendo, dessa forma, com a minha subjetividade e me fazendo perceber que o que é bom para mim pode não ser para o outro, e isso me fez chegar à conclusão, naquela época, que o bom professor não é aquele que domina apenas uma metodologia ou método, mas aquele que está aberto a atender, o máximo possível, as demandas diversas dos seus alunos, valendo-se de vários métodos, metodologias, materiais e, claro, sempre atento às necessidades dos atores envolvidos.

Devo confessar que essa é a única lembrança que tenho de um debate que me fez, na graduação, refletir de forma mais aprofundada sobre o que é ser professor, qual pode ser a minha contribuição como profissional da educação, o que esperar de uma sala de aula etc. Entretanto, defendo que o Estágio I é uma disciplina que deveria ser repensada para além da observação e da interminável escrita de relatório, que, na maioria das vezes, serve tão somente como atividade de avaliação. É uma disciplina que possibilita pouco a cadeia reflexiva sobre o fazer docente, dado que o debate acerca das reflexões realizadas com a observação foi pouco aprofundado e, apesar de todos apresentarem os frutos das suas observações, não houve, para mim, uma troca de saberes significativa sobre o processo observacional de cada estudante, por causa, principalmente, da falta de tempo e da correria para se concluir o semestre.

Outro obstáculo ao caráter mais produtivo dessa disciplina é o fato de que muitos professores regentes não querem ser observados por variados motivos. Dentre eles, menciono as impressões que permeiam a disciplina de Estágio I sobre o fazer laboral de professores da educação básica. Muitas dessas impressões são julgamentos negativos de professores universitários e em formação inicial que não contribuem para o redimensionamento da atuação do profissional observado, que, via de regra, nem tem um retorno consistente e agregador sobre a sua prática profissional.

No mesmo período do Estágio I, lembro-me de já estar vinculado ao PIBID Letras/Espanhol, com experiências formativas em sala de aula (fundamental II) com a ajuda da supervisora e dos demais pibidianos. Lembro-me das discussões, nos encontros semanais, sobre o fazer docente e a realidade desse fazer na escola pública onde estávamos inseridos. Lembro-me da elaboração de materiais didáticos, da aplicação e depois da reflexão sobre o que havia funcionado ou não, para, assim, buscar um melhor equilíbrio no material e na forma de usá-lo em sala de aula. Era um processo rico que, infelizmente, nenhum Estágio me proporcionou.

3.4.2 Estágio II

A disciplina de Estágio II é realizada no sexto semestre e, conforme a ementa, sua função é planejar e executar atividades docentes através de minicursos, cursos de extensão, e outros, visando a prática docente para o ensino fundamental e médio (UNEB, 2010). Na experiência que vivi, os minicursos foram realizados em dupla e foram conturbados, porque houve dificuldades de sermos inseridos em uma escola e, se não fosse a ajuda de uma amiga que também cursava a disciplina, poderíamos, minha companheira e eu, não termos realizado a matéria naquele momento.

Para cursar essa disciplina, é necessário cumprir, como pré-requisitos, as disciplinas: Estágio I, Língua Espanhola Avançada I e Pesquisa e Prática de Ensino de Língua Espanhola V. No entanto, diferente do Estágio I, o Estágio II tem a sua carga horária distribuída, ou seja, das 100 horas estabelecidas para a disciplina, ficam para os encontros em sala de aula entre 92 e 96 horas; e para os minicursos, cursos de extensão e outros entre 4 e 8 horas. Considero essa divisão desequilibrada e, mais uma vez, tira da disciplina o seu real motivo de existir, porque, novamente, o professor em formação inicial não tem a chance de vivenciar o seu futuro ambiente de trabalho, trabalhar de fato o seu desenvolvimento, acertar, errar e corrigir suas ações.

Outra coisa que me desagrada na ideia dessa disciplina é o fato de que ela não corresponde à realidade funcional e reflexiva que se exige de um professor em formação, uma vez que os minicursos não coincidem com a sala de aula. Nessa perspectiva, penso que para ter mais utilidade ao profissional em formação o Estágio I e o Estágio II deveriam unir-se em uma só disciplina que privilegiasse a observação e o desenvolvimento das oficinas.

Essa junção possibilitaria um maior tempo de convívio no ambiente de trabalho e uma parceria maior entre professor universitário, professor da educação básica e professores em formação inicial, posto que a união entre as disciplinas deixaria com 200 horas de carga horária para ser trabalhada em prol de um equilíbrio maior entre reflexão, prática e reflexão sobre a prática. Além disso, a disciplina poderia ser ministrada por dois professores formadores para melhor atender as demandas dos professores em formação.

Apesar de o Estágio II, hoje, não caminhar de uma forma que eu julgo ideal, já que ele não trabalha com a realidade da sala de aula, acredito que ele serviu para que eu pusesse em prática ideias debatidas no PIBID, como a interculturalidade. Foi também nesse estágio que pude explorar melhor a ideia da língua como fator social conexas com a

cultura de um povo e estabelecer relações interculturais entre as culturas estudadas e as que nós, atores sociais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, temos. Esse fato não se repetiu no Estágio Supervisionado.

Com a experiência adquirida no PIBID, consegui, ainda que de modo experimental e inicial, trabalhar o minicurso do Estágio II por uma perspectiva intercultural. Confesso, contudo, que foi trabalhoso em razão do meu pouco conhecimento sobre a interculturalidade e os seus mecanismos para desenvolver uma ação docente, como também, por causa da desconstrução do que é ensinar-aprender língua a uma turma.

Apesar dos desafios que vivenciei nesse estágio, pude ensinar e ajudar meus alunos na construção de uma aprendizagem pautada na relação entre língua e cultura, sem deixar de lançar mão de aspectos estruturais, até porque uma coisa não anula a outra, pelo contrário, se complementam para que, dessa forma, possamos conhecer as faces plurais da língua-cultura estudada.

Por conseguinte, o Estágio II, mesmo com toda a dificuldade de concretizá-lo, foi o melhor estágio que realizei, devido às chances que afloraram de combater uma forma engessada de ensinar-aprender língua-cultura. Nele, tive (tivemos) a oportunidade de operar (ainda que em um tempo escasso) por meio de brechas deixadas pelo sistema vigente e mostrar aos alunos que é possível, sim, aprender línguas-culturas de um modo outro, de um modo que as nossas demandas sociais, culturais etc., sejam tidas como fio condutor para melhor nos compreendermos e assim poder compreender melhor o outro, pertencente a uma cultura completamente diferente ou às vezes nem tanto assim.

3.4.3 Estágio Supervisionado III e IV

Conforme o artigo segundo do Regulamento do Estágio Curricular de Letras – UNEB *Campus I* (2007), os Estágios Curriculares III e IV são desenvolvidos em conjunto e a esse conjunto é dado o nome de Estágio Supervisionado. Nesse contexto, sou levado a acreditar que as duas disciplinas deveriam funcionar de forma entrelaçada e em constante diálogo, o que, na experiência que tive, não aconteceu, pois, como destaquei, ainda que o projeto do curso propague o contrário, a matriz curricular é, rigidamente, disciplinar e fragmentada.

Essas duas disciplinas estão inseridas, respectivamente, no sétimo e no oitavo semestres e consistem na produção de sequências didáticas para serem aplicadas em escolas públicas por meio de intervenção pedagógica através da regência no Ensino

Fundamental (6º ao 9º ano - Estágio III) e no Ensino Médio (1º ao 3º ano - Estágio IV), podendo essa ordem ser alterada a depender da oferta da língua espanhola nas escolas.

Em ambas as disciplinas, a ideia é que o estagiário seja capaz de desenvolver “o programa da progressão das aulas para a unidade letiva da escola, definir as sequências didáticas das aulas e as executar dentro do calendário escolar e nas condições vigentes da escola receptora do estagiário” (UNEB, 2010, p. 213).

A estrutura de desenvolvimento dessas disciplinas é constituída de aulas coletivas, que servem para orientar os alunos acerca da formação inicial por meio de estudos e leituras sobre o tema, o que pouco aconteceu e, quando aconteceu, os professores das disciplinas restringiam as discussões a Paulo Freire e ao seu livro *A pedagogia da autonomia*. Contudo, o mais devastador não foi a aparente ênfase apenas em Paulo Freire e sim, a incompatibilidade entre uma proposta freiriana e a prática docente, que apresentavam incongruências.

Depois dos encontros teóricos, iniciou-se uma série de cinco observações das aulas dos professores regentes nas escolas públicas, que, em geral, se mostrou uma atividade pouco produtiva, apesar de considerar válida, porque nem conhecemos de fato o fazer docente do professor, nem conhecemos os alunos até, realmente, assumirmos a sala de aula e começarmos a aprender a lidar com as demandas que surgem dos alunos, dos professores regentes e dos professores universitários, que, muitas vezes, vêm carregadas de impressões que não condizem com a realidade da unidade escolar, o que pode tornar o estágio uma ação bem cansativa e desgastante para o professor em formação.

Tanto o Estágio Supervisionado III, como o IV, têm como pré-requisitos as disciplinas, Estágio II e Língua Espanhola avançada II e têm cada um, uma carga horária de 100 horas, das quais 30 horas são destinadas às orientações coletivas, 10 horas aula gastas com a observação das aulas do regente (tive direito, assim como os demais a 5 horas), mais 12 horas aula de prática regente e as demais horas voltadas às orientações individuais. Não existe possibilidade de se tornar professor com 12 horas de prática docente dissolvidas em seis aulas geminadas ou 12 aulas (também não usufruí dessa carga horária, devido a feriados e paralisações na escola e a corrida para finalizar a disciplina), assim como não é possível, pelo menos, de forma rica e plausível desenvolver nesses estágios as demandas das ementas que pedem:

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 (UNEB, 2010, p. 204).

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 (UNEB, 2010, p. 208).

Do modo que as duas disciplinas são trabalhadas, é uma ilusão acreditar na execução produtiva das ementas citadas. O Estágio Supervisionado (III e IV) nesse formato não nos dá ferramentas robustas e nem tempo digno para diagnosticar com profundidade deficiências relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, e nem se quer nos dá a possibilidade de elaboração de medidas pedagógicas interventivas, quiçá de ferramentas e tempo para fazer um diagnóstico superficial, o que julgo pouco eficaz para a formação, porque pode levar o professor em formação a ter uma visão distorcida da realidade dos atores, professores regentes e alunos em sala de aula. Ou melhor, o modo como se estrutura o Estágio Supervisionado não “permite ao futuro profissional docente conhecer, analisar e refletir sobre seu ambiente de trabalho” (CORTE e LEMKE, 2015, p. 31002) e, acrescentaria, seu fazer docente.

Em minha experiência de formação no curso de Letras/Espanhol não desenvolvi um processo de Estágio Supervisionado que me trouxesse a percepção de estar preparado para a experiência de ensino, seja pela insuficiência de orientações coletivas e individuais, seja pelas excessivas demandas que nem sempre permitem um trabalho mais reflexivo, seja pela curta convivência no ambiente escolar, pelo pouco tempo de discussão qualitativa de tudo que acontece no estágio, devido à falta de espaço para a criação de diálogos e a construção de saberes.

Destaco, porém, que qualquer aluno em formação docente inicial não deve esperar ser formado apenas pelas disciplinas e pelos professores que compõem o seu curso de licenciatura. É preciso ter autonomia para buscar modos outros de complementação formativa, porque apesar de o professor estar lá para orientar o aluno na construção da sua prática profissional, nem ele, nem a grade curricular do curso, em qualquer curso do mundo, serão capazes de formar, para a sociedade, um profissional lapidado e pronto para a sala de aula. Portanto, acredito que é preciso que o professor em formação não só critique os seus professores e a sua grade curricular, mas também, assuma uma postura ativa em relação a sua formação.

3.5 Conclusões que tenho da minha experiência nas disciplinas de Estágios

Como destaquei no início desta seção, meu objetivo com esta análise é realizar uma reflexão acerca do curso em que fui formado, no que concerne à proposta do seu projeto pedagógico e da sua matriz curricular e o que, de fato, eu recebi na minha caminhada formativa inicial. Ao buscar entender e refletir sobre o meu processo formacional, não o faço de modo gratuito ou com o intuito de encontrar inconsistências para exercer uma crítica vazia ao curso. O faço para poder mostrar ou pelo menos tentar mostrar a incapacidade que o paradigma tradicional, regente do nosso fazer educacional, tem em lidar com as exigências formativas atuais e para pôr em foco as ações do PIBID, que vêm desde 2007, proporcionando a milhares de alunos uma formação mais cuidadosa no que tange às diligências contemporâneas, ajudando a romper, ainda que muitas vezes de forma inconsciente, um modo não holístico de pensar a formação inicial e, por conseguinte, o ensino-aprendizagem de línguas.

Ao realizar esta análise, a faço em prol de estabelecer uma proposta de mudança paradigmática, como propus no capítulo II. Ou seja, busco propor um câmbio do modelo formativo, baseado no paradigma tradicional, rumo a um modelo de formação pautado pelo paradigma da complexidade, por acreditar que este último nos permite a abertura e o desenvolvimento de processos formativos e de ensino-aprendizagem de línguas constituídos pela diversidade das culturas, das identidades, dos saberes etc., que podem nos ajudar na constituição de uma sociedade mais justa e igualitária. Esse novo paradigma pode nos levar a constituir um fazer educativo guiado pelo viés da interculturalidade, da afetividade e do trabalho com as subjetividades, porém, sem deixar de considerar as questões de cunho técnico e objetivo-racional.

Considero as experiências que vivi no curso, principalmente, nas disciplinas de Estágio ínfimas se comparo às experiências que vivenciei no PIBID Letras/Espanhol. Por isso, afirmo, no primeiro capítulo, que me sinto mais contemplado com a formação advinda do PIBID, mesmo que eu reconheça a importância do curso de graduação na minha formação. Isto é, ainda que as disciplinas teóricas tenham me possibilitado galgar um bom grau de conhecimento acerca dos aspectos linguísticos e literários, sinto que a minha formação como professor de língua espanhola, no que diz respeito à minha identidade, advém, primordialmente, do que aprendi e vivi no PIBID Letras/Espanhol. Advém dos debates, das reflexões, da práxis, do lidar com os alunos, com os outros professores e com os funcionários da escola parceira, do aguçar da percepção das

subjetividades envolvidas, da criticidade com o material didático e da sua elaboração etc. Nenhum desses aspectos eu usufruí, de fato, no meu percurso formacional no curso de Letras/Espanhol como o fiz durante minhas atividades como bolsista PIBID.

Enquanto no PIBID Letras/Espanhol, eu formava-me com prazer e curiosidade, suscitados pelas experiências reais da minha profissão, pelo apoio incondicional da coordenadora, da supervisora e dos colegas pibidianos, na graduação, eu tinha dificuldade de compreender o porquê do trabalho fora da realidade e o porquê das disciplinas de Estágio não me proporcionarem a mesma motivação.

Hoje, creio que a falta de motivação acontecia por algumas razões como: i) a burocratização das disciplinas; ii) a falta de vivência maior no ambiente escolar público e a ênfase em conteúdos que não atendiam aos princípios da interdisciplinaridade; iii) a insuficiência da carga horária para dar conta de todos os aspectos necessários para a formação efetiva de professores; iv) o foco na avaliação e não no processo formativo de tais disciplinas etc.

Por esse ângulo, as críticas tecidas ao curso de Letras/Espanhol dizem respeito à minha subjetividade e como vejo a construção do conhecimento no mundo atual. Aqui não proponho formas de mudanças concretas para o currículo, por avaliar que uma dissertação não é o espaço propício a tais propostas, o que certamente buscarei fazer na minha tese de doutorado, por reconhecer a necessidade de uma proposta curricular centrada na complexidade, ainda que eu saiba que nenhuma matriz curricular sozinha será capaz de promover mudanças por si só.

4 PIBID: UM TERCEIRO ESPAÇO DE FORMAÇÃO COM MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO INTERCULTURAL

Neste capítulo, teço reflexões acerca das contribuições do PIBID Letras/Espanhol como um terceiro espaço formativo de abertura à complexidade e à interculturalidade. Para isso, trago à tona a minha experiência no subprojeto, lançando mão da vivência que tive com a elaboração de materiais didáticos, a criação de sequências didáticas numa perspectiva intercultural e a aplicação desses em sala de aula. Para tanto, esta seção será erguida sobre os pilares conceituais já debatidos, PIBID, Paradigma da complexidade, interculturalidade e mais dois novos pilares conceituais, o terceiro espaço e o material didático. Estes cinco pilares podem ser entendidos, portanto, como o cerne desta dissertação, cujas contribuições sociais, espero, reverberem na área educacional a favor de uma melhor formação inicial de professores de línguas – categoria na qual me insiro.

4.1 Universidade e Escola: dois espaços formativos

Ao chegar à percepção da ineficácia, para mim, das disciplinas de Estágio no curso de Letras/Espanhol, percebo que tanto a Universidade quanto a Escola não contemplam todos os componentes necessários para uma formação efetiva que preparem o professor para a prática docente além de existir neles uma orientação de caráter tradicional. Por esse motivo, acredito que a formação inicial do professor de línguas deve ser suplementada. E é nesse contexto que reside a importância da construção de terceiros espaços de formação.

Para que eu possa pensar na criação de um terceiro espaço formativo, é preciso que eu tenha consciência de que já existem, na minha realidade, dois espaços²², a Universidade e a Escola, ainda que o primeiro seja mais legitimado e detenha o poder hierárquico sobre o segundo, o que, conseqüentemente, abala a harmonia que deveria existir entre esses espaços, uma vez que a relação estabelecida entre eles, muitas vezes, dá-se por meio de ações verticais e sem diálogos.

Assim, é de suma urgência que a Universidade, espaço detentor do poder, por meio de seus colaboradores, os professores formadores, perceba a complexidade que é a formação inicial e a importância que a Escola, o outro espaço formativo, tem na

²² Levo em conta nesta dissertação apenas a Universidade e A Escola como espaços formativos regulares, visto que foram neles que me formei. Contudo, sei que existem centros que também responsáveis pela formação docente.

constituição da identidade profissional dos futuros professores e na melhoria da qualidade docente. Por isso, temos que ter em vista que tanto a Universidade quanto a Escola são espaços singulares que se complementam e, por esse motivo, devem caminhar em uma mesma direção, o que, com frequência, não acontece, dificultando a formação de profissionais docentes mais preparados para as demandas que surgem no dia a dia da profissão.

Sabemos que, com o passar do tempo e a supervalorização da Universidade como o único lugar que cria e transmite o saber, a Escola perdeu espaço de criação e tornou-se, somente, lugar de reprodução do saber construído. Ou seja, a Universidade é tida como *locus* privilegiado de produções e intervenções de um saber sistematizado enquanto a Escola é taxada como espaço onde se aplica o que é produzido no âmbito acadêmico, o que para mim não é verdade.

A supervalorização da Universidade fez com que os cursos de licenciatura formassem os seus licenciandos sem que tivessem uma maior imersão na realidade de seu ambiente de atuação profissional, licenciados alienados em realidades inexistentes e, por isso, muitas vezes, incapazes de lidarem com as salas de aulas, com os seus alunos e com as culturas diversas e complexas que existem no processo de ensino-aprendizagem. Somos formados, em geral, sem levar em consideração a relevância do ambiente cultural escolar, quando deveríamos ser formados sob a reflexão do ambiente escolar como espaço de formação docente, visto que a escola representa e tem significados diferentes para cada licenciando em formação.

Para mim, por exemplo, estar imerso no universo cultural escolar, via PIBID, desde o início da minha formação, serviu para além da lapidação gradual do meu fazer docente. Isto é, com a imersão, eu percebi e até mesmo entendi o jogo constante de poder que existe entre os professores e as suas disciplinas, que, na maioria das vezes, não se veem, por meio da figura do professor, como um conjunto aliado, mas sim, como concorrentes no que diz respeito à importância de cada um na organização estrutural-cultural da instituição. Com isso, apreendi que, dentro do microuniverso escolar, em geral, é cada um por si. Profissionais preocupados somente com a sua disciplina, com as suas demandas e pouco abertos ao diálogo por uma melhoria coletiva.

4.2 A ideia de terceiro espaço

Quando defendo a Escola como um campo para a formação inicial do professor de línguas, não busco tirar a relevância da Universidade como espaço formativo. O que busco é equiparar a importância desses dois espaços formativos para o licenciando em formação e a criação de uma relação dialógica horizontal e respeitosa entre esses espaços. E uma das formas existentes para galgar esse objetivo é o PIBID e as possibilidades dialógicas e formativas que ele oferece entre Universidade e Escola.

Para explicar e defender o meu ponto de vista, lançarei mão do conceito de terceiro espaço, cuja origem surge da teoria do hibridismo e tem como principal defensor no campo da formação de professores o estudioso Ken Zeichner, que o utiliza “como uma lente para discutir vários tipos de cruzamentos de fronteira entre universidade e escola” (ZEICHNER, 2010, p. 486). Assim, a ideia de terceiro espaço para esse estudioso envolve:

A rejeição das binaridades tais como entre o conhecimento prático profissional e o conhecimento acadêmico, entre a teoria e a prática, assim como envolve a integração, de novas maneiras, do que comumente é visto como discursos concorrentes – em que uma perspectiva do isso ou aquilo é transformada num ponto de vista do tanto isso, quanto aquilo (ZEICHNER, 2010, p. 486).

Pensar na criação de um terceiro espaço é ir de encontro aos binarismos e às fragmentações excludentes existentes e propagadas pelo paradigma tradicional e buscar novas formas de lidar com a criação e a propagação dos conhecimentos que sejam dialógicas, dinâmicas, amplas e complexas.

Ao conceber a necessidade de um terceiro espaço na formação inicial de professores de línguas, o faço por perceber que o mecanismo em funcionamento não tem alcançado bons resultados, porque o trabalho, em geral, ainda é realizado de forma desconexa entre os espaços formativos. Acredito que essa desconexão tem sido um dos grandes problemas da formação inicial de muitos professores. Isto é, “a desconexão entre a formação de professores no âmbito acadêmico e nas escolas tem sido um problema perene” (ZEICHNER, p. 486) e, acrescento, pouco combatido.

Assim como Zeichner (2010), o uso que faço do conceito de terceiro espaço nesta dissertação,

diz respeito à criação de espaços híbridos nos programas de formação inicial de professores que reúnem professores da Educação Básica e do Ensino Superior, e conhecimento prático profissional e acadêmico em novas formas para aprimorar a aprendizagem dos futuros professores (ZEICHNER, 2010, p. 487).

Nesta linha de raciocínio, o terceiro espaço, por meio da sua hibridez, deve rechaçar ou aprimorar os modelos de formação vigentes a fim de lograr uma nova realidade formativa cuja missão é tornar os espaços de formação “mais igualitários para seus participantes, diferentemente do que acontece nas parcerias convencionais entre escola e universidade” (ZEICHNER, p. 487). Portanto, a ideia e a geminação de terceiros espaços devem deixar de lado as falsas dicotomias, a fragmentação, a hierarquização, a homogeneização, a disjunção e o reducionismo para criar e desenvolver formas outras de ensinar e aprender ao professor em formação inicial. Essas formas são, inclusive, condizentes com a realidade em que muitas escolas, professores e alunos estão inseridos.

Nesta perspectiva, o ideal seria que a formação inicial também acontecesse pelas mãos de profissionais que realmente conhecem o ambiente de trabalho dos formandos, diferente dos docentes que só atuam nos cursos de formação de professores e, em sua maioria, pouco sabem sobre as práticas construídas nas escolas de Educação Básica (BERHENS, 1999).

Ao propor uma mudança paradigmática e o uso do PIBID como um terceiro espaço, estou também propondo um repensar e um reorganizar a formação inicial dos professores, que pode ocorrer de diversas formas, seja por meio da interculturalidade, como proponho aqui, por meio da transdisciplinaridade ou por meio da prática reflexiva ou pela conjunção das três. Um requisito importante é que isso aconteça de modo contextualizado, já que “formação e prática docente não ocorrem no vazio, pois estão implicadas em contextos, de onde emergem e produzem sentidos” (Assis, 2016, p. 13).

A partir do conceito de terceiro espaço proposto e defendido por Zeichner (2010), começo a tecer e organizar os meus argumentos no que diz respeito à defesa e propagação do PIBID como um programa que possibilita instaurar um terceiro espaço de formação que dialoga de forma horizontal e transita sem hierarquia ou, pelo menos, tentando a todo instante quebrar a hierarquia existente entre os espaços da Universidade e da Escola, fazendo-os, ao máximo, mais igualitários, no que concerne aos papéis exercidos na formação inicial.

O PIBID é um programa que atende as demandas de um terceiro espaço e, portanto, um espaço hibridizado. Ele põe em constante diálogo os professores da Educação Básica e do Ensino Superior, redefine a relação entre a teoria e a prática trabalhando-as de forma cíclica e proporciona o aprimoramento dos professores em formação inicial (e continuada) por meio dos encontros e debates reflexivos, mediante as idas e vindas que constroem, desconstroem e reconstroem conhecimentos, crenças e modos de praticar a docência.

Nesse ato de diálogo, debates reflexivos, idas e vindas construtivas, destrutivas e reconstrutivas, o PIBID como terceiro espaço eleva a prática ao mesmo patamar da teoria e vice-versa, quebrando a hierarquização existente entre as duas a fim de que os envolvidos consigam criar e aplicar novas formas de ensinar-aprender, dado que, como um espaço híbrido, o programa permite ações mais incorporadas às realidades em que o futuro professor estará inserido.

É importante que a formação de professores seja efetivada por meio de uma construção estreita e dialógica entre Universidade e Escola, visto que estes dois espaços são, como já mencionado, o campo de atuação dos docentes. Dentro desta linha de raciocínio, Felício (2014) defende o PIBID como um passo inicial para a superação das dualidades que existem “como teoria/prática, formação/trabalho, universidade/escola, saber/fazer, dentre outras, a fim de que os cursos de licenciatura possam ser adequados a novas diretrizes e respondam a exigências formativas da profissão professor” (FELÍCIO, 2014, p. 417).

A autora ainda aponta, como já fiz no capítulo dois, a origem dessas dicotomias que reinam no mundo como um todo e, infelizmente, também na educação. Assim, para a estudiosa supracitada:

As dualidades apontadas, frutos da dicotomização instaurada pela ciência moderna, fragilizam o processo de formação inicial de professores, sobretudo porque tal formação está centrada na separação entre teoria e prática, na total autonomia de uma em relação à outra (FELÍCIO, 2014, p. 417).

O que precisamos compreender, como professores formadores e em formação, é que a formação docente não pode ser vista como um fenômeno simples, constituído de fórmulas cartesianas e hegemônicas aplicáveis a todos os contextos. Essa ideia, apesar de ser fortemente vislumbrada e veiculada, não condiz com a realidade, nem com a complexidade da formação docente e de suas variáveis objetivas e subjetivas. Nesse

cenário, defendo que o PIBID pode ser considerado um programa que ajuda a romper o sistema atual de formação por possibilitar:

Construções identitárias de professores em formação inicial, que de modo singular partilham a docência com professores experientes da Educação Básica, num movimento de confluência em que formadores e formandos, revitalizam e dinamizam o currículo escolar, com vistas a efetivar um currículo que dialogue com a polifonia da vida (SILVA; FIGUEREDO; SALES, 2016, p. 15).

Ao considerar o PIBID como um terceiro espaço formativo, distingo-o do estágio curricular obrigatório pelas múltiplas possibilidades que o programa nos oferece, já que, em geral, ele não é engessado, nos proporciona ações autônomas, cria diálogos horizontais e com menor hierarquia entre os espaços formativos e seus atores sociais, além de não ser realizado em um período no qual “os licenciandos adentram as escolas com atividades pontuais, fragmentadas, direcionadas, predefinidas, desconsiderando o complexo contexto escolar e o que lá acontece na relação entre ensino e aprendizagem” (FELÍCIO, 2014, p. 422).

A autora supracitada destaca ainda que o PIBID permite a inserção antecipada do licenciando na escola, que se assume como parceira no processo de formação inicial docente, ao acolhê-lo por intermédio dos supervisores. Nesse aspecto, posso afirmar que a vivência que o programa deu a mim fez toda diferença na minha formação inicial, porque passei a perceber melhor o mecanismo escolar e o seu funcionamento, o que não dá para ser visto no curto período dos componentes curriculares de Estágio Supervisionado.

Outro ponto destacado pela estudiosa é que o PIBID pressupõe um diálogo constante entre licenciando, coordenador de área e supervisor. O entrelaçamento dessa tríade faz com que cada um dos atores envolvidos sinta a sua relevância no processo de ensino-aprendizagem. É o diálogo constante e respeitoso entre a tríade que proporciona o crescimento intelectual, pessoal, profissional, entre outros. E apesar de haver hierarquia no PIBID Letras/Espanhol, o que é salutar, essa não se apresentava de forma autoritária e sim dialógica. Tudo era engendrado através do diálogo e cancelado ou não pela líder.

Todo o crescimento que o PIBID Letras/Espanhol me possibilitou deu-se porque este desenvolveu suas ações visando iniciar o licenciando na docência, tendo por base experiências reais advindas do contexto escolar. E esse tópico leva-me a uma das minhas inquietações com os componentes curriculares de Estágio Supervisionado: por que essas

disciplinas, pelo menos na experiência vivida por mim, nunca trabalharam com as realidades dos contextos escolares, focando sempre em uma realidade onírica?

A minha resposta a esta inquietação é que, de fato, como aponta (BEHRENS, 1999), a maioria dos professores dessas disciplinas não conhece outra realidade educacional senão a deles. Portanto, eles não têm como ensinar a lidar com problemas dos quais não entendem por nunca terem ensinado na educação básica pública ou por estarem há muito tempo fora dessa realidade. Contudo, isso começa a mudar se observamos os professores que são coordenadores do PIBID, uma vez que a vivência deles com a realidade do ambiente escolar da Educação Básica, por meio de debates ou idas à escola, começa a dar-lhes experiências que, acredito, os ajudam na compreensão e na função da disciplina Estágio. Desse modo, destaco a importância do PIBID também para a revitalização do repertório de conhecimentos e saberes dos professores formadores.

Outro ponto levantado por Felício (2014) é que o programa assume o movimento de reflexão–ação–reflexão como pressuposto fundamental para o desenvolvimento das atividades. Eu reflito, eu ajo e eu torno a refletir mais agora sobre a minha reflexão inicial e sobre a minha ação e assim por diante. Esse mecanismo me levou a estar, quase sempre, atento e aberto às novas configurações, o que, infelizmente, não senti e nem vi acontecer na graduação, pois, praticamente, não houve espaço guiado para a construção da reflexão. Na verdade, só me recordo de um único momento reflexivo acerca da formação inicial e suas variantes que ocorreu no Estágio I e foi pautado na subjetividade do que é ser ou não um bom professor, como já salientei no capítulo três.

Por fim, o último aspecto destacado pela estudiosa é de que o programa propicia a permanência contínua dos licenciandos no cotidiano escolar por um período de, no mínimo, dois anos. Essa permanência o leva a compreender melhor o seu ambiente de trabalho. Pelo menos, me levou e me fez entender que muitas das coisas ditas por professores sobre a educação básica são ditas por falta de conhecimento real do mecanismo que rege a cultura escolar, assim como me levou também a melhor aceitar a minha profissão que era/é bombardeada pelos próprios docentes formadores e da educação básica em uma escala desencorajadora.

É importante frisar que o PIBID leva o professor em formação a consolidar seu interesse pela profissão docente. Pensar, portanto, nele como um terceiro espaço de formação inicial é entender que ele ajuda a criar estratégias que possibilitam ações dialógicas entre as Universidades, formadoras de professores, e as Escolas, também

formadoras, e, local de trabalho inicial desses, sempre na tentativa de garantir uma formação mais atenta, contextualizada, diversificada e reflexiva.

Inclusive, para Zeichner (2010, p. 484), “o tempo que os futuros professores passam nas escolas com frequência não é devidamente planejado da mesma forma que se faz com as disciplinas na Universidade que possuem ‘currículo técnico’”. Eu vivi essa falta de planejamento em mais de uma vez na minha formação inicial, a ponto de depender do conhecimento e boa vontade de uma colega de turma para conseguir realizar um dos estágios. Nessa perspectiva, penso que o PIBID desempenha, dentro do mecanismo de formação, um papel essencial aos bolsistas de iniciação à docência ao colocá-los no seu ambiente de trabalho de forma planejada, duradoura e consciente, bem distinta da forma que eu vivi na graduação.

4.3 PIBID: um espaço para a quebra do paradigma tradicional

Ao discutir no capítulo dois a existência, as formas de ação e as consequências causadas pelo paradigma tradicional no mundo e na educação, eu propus, assim como diversos outros autores que mencionei, o emergir do paradigma da complexidade no mundo e em particular na área educacional, mais precisamente, na área de formação de professores de línguas. Trouxe esse horizonte por acreditar que o paradigma da complexidade possibilita lidar melhor com as ações complexas da humanidade, da natureza e do mundo em si.

Deixei claro também a dificuldade que é uma mudança paradigmática por isso envolver a perda de poder do grupo dominante e o ganho de poder do grupo emergente. Então, o que fazer para que o paradigma da complexidade consiga adentrar nos espaços dominados pelo paradigma tradicional? Ao debruçar-me sobre essa resposta o farei recortando-a a um campo específico da educação, a formação de professores de línguas, mas sem deixar de ter consciência de que essa divisão é apenas simbólica.

Quero deixar evidente, ainda, que, ao propor a quebra do paradigma tradicional, não defenderei aqui o fim completo do mesmo, pelo contrário, defendo uma nova forma de percepção do mundo e, conseqüentemente, da formação de professores de línguas no contexto brasileiro. Acredito que a proposta e o funcionamento do paradigma tradicional não condizem mais com o cenário que se apresenta diante de nós no século XXI, até porque não podemos mais viver, como afirma Nicolescu (1999, p. 141), “um sistema de

educação baseado nos valores de outro século, cada vez mais defasado em relação às mutações contemporâneas”.

Ciente da defasagem do sistema educacional e da dificuldade de mudança paradigmática, é preciso que nós, os que querem a mudança, tracemos formas viáveis de torná-la presente no que se encontra imposto. Advogo que o PIBID é um desses caminhos para a formação inicial e até mesmo continuada, que não dou atenção aqui por não ser o foco da pesquisa, mas que pretendo futuramente abordar.

O que temos que ter em mente é que o PIBID é um programa que exige,

paulatinamente, a superação de currículos cartesianos e burocratizados, assim como proposições plurais em que as experiências formativas como um todo, e não no âmbito das atividades do programa, tenham caráter ampliado, intercrítico, dialógico, implicado com a Educação Básica, com suas mazelas e esperanças (SILVA; FIGUEREDO; SALES; COSTA; COELHO, 2016, p.24).

Entendo que os currículos das licenciaturas dos cursos de Letras, comumente, continuam a formar professores pautados, meramente, no conteúdo e, como ressaltado no excerto, em princípios cartesianos, não contemplando aspectos plurais que se relacionam à complexidade de cada ser e situação que o cerca. Não somos orientados ao diálogo, à reflexão, à autocrítica, mas somos, exaustivamente, bombardeados por teorias gramaticais, literárias e conceitos, na maioria das vezes, descontextualizados, como se o ato de ser professor fosse a prática de reproduzir e nada mais.

Se quisermos ir além do que se encontra posto, “precisamos fugir do velho modelo tecnicista, da pedagogia transmissiva, e encontrar uma nova forma de trabalhar em educação diferente da sequência de conteúdos preestabelecidos, de disciplinas estanques” (MORAES, 1997, p. 54). O PIBID figura, assim, como um lugar de experimentação responsável, em que há a possibilidade de colocar em prática princípios e teorias tecidas na interseção entre componentes curriculares da graduação e experiências na escola, imprimindo inovações e mantendo o compromisso de desenvolver um trabalho significativo, que imprima uma contribuição para a escola. Afinal, um dos grandes objetivos do programa é levar reverberações da universidade para o ambiente escolar. O fato de ser palco dessa interseção entre universidade e escola ratifica a atribuição do título de terceiro espaço ao PIBID e atribui, também, o seu caráter complexo.

É no contexto de abertura à complexidade na ação de formação inicial que o programa, segundo Rios e Fernandez (2016, p. 51), “vem contribuindo no processo de

formação e (auto)formação dos(as) licenciandos(as).” O PIBID, por se estruturar de forma diferente da graduação, possibilita ao bolsista ir além das amarras estruturais pré-estabelecidas e defendidas e é nesse caminho que se pode iniciar um processo de busca pela substituição de ações fragmentadas por ações que visem a integração, a articulação e a continuidade dos saberes.

O PIBID, se o professor usa-o para ampliar e até mesmo para combater algumas práticas estabelecidas, se instala como um contestador do modelo que rege a formação inicial, que, como sabemos, despreza as individualidades e as suas diferenças em prol de as tornarem um coletivo homogêneo; porém, tudo o que não somos é homogêneos. E é a partir dessa constatação que hoje faz sentido para mim a luta pela mudança paradigmática.

Enquanto o paradigma tradicional privilegia ideias homogeneizantes e simplistas, o paradigma da complexidade privilegia a diversidade por reconhecer nela a maior forma da expressão humana no mundo, ou seja, são “as reflexões acerca da diversidade que constitui a sociedade contemporânea”, conforme destacam Rios e Fernandez (2016, p. 52). Essa visão contrasta com aquela pertencente ao paradigma tradicional, que não contempla a diversidade existente no micro e no macrouniverso em que vivemos. Assim, ao seguir os ideais do paradigma vigente, torna-se difícil lograr reflexões nos cursos de formação docente que condigam com a realidade atual. Dessa forma, para atender a esse propósito de fazer com que o espaço acadêmico e o escolar confluem,

É necessário pensar a formação docente em contextos reais, nos jogos dos processos de identificações e diferenciações, processos constituintes de identidades e alteridade cujo papel desempenhado pela Escola nas suas práticas cotidianas, lhes complementam [...] (RIOS; FERNANDEZ, 2016, p. 57).

Ao trabalhar a minha reflexão por esse prisma, que vê no paradigma dominante insuficiência na lida com as demandas atuais, justamente, pelo negacionismo da complexidade e da diversidade inerentes ao/no mundo e reconhecendo o grau de dificuldade de mudança nos currículos das licenciaturas, concebo o PIBID como um caminho que ajuda professores universitários, da educação básica e, principalmente, futuros professores a compreenderem melhor as realidades das escolas, os processos de identificações e diferenciações, a constituição das suas identidades e o aflorar da alteridade, pelo simples fato de que o programa leva os envolvidos a experienciar as práticas rotineiras das escolas, sejam elas, culturais, sociais, estruturais etc. Além disso, ele

dá ao professor em formação mecanismos que o levam a desenvolver habilidades que serão importantes para a sua prática docente na unidade escolar.

4.4 PIBID: pensar, elaborar, ministrar e refletir

Conforme Souza (2007, p. 66), “narrar é enunciar uma experiência particular refletida sobre a qual construímos um sentido e damos um significado”. Ao seguir essa lógica, venho em busca de expor e dar significado às experiências que vivenciei no decorrer da minha vida pibidiana, “garimpando na minha memória, consciente ou inconscientemente, aquilo que deve ser dito” (SOUZA, 2007, p. 66).

Desse modo, o esforço que faço, neste capítulo, é o de rememorar de forma reflexiva o meu percurso no pensar, no elaborar, no ministrar e no refletir acerca de materiais didáticos, num viés intercultural, para uma turma do oitavo ano do ensino fundamental II, composta por alunos com faixa-etária entre 14 e 16 anos²³, trazendo à luz uma amostra, que julgo ser o acerto mais profícuo, no que concerne à construção intercultural, no meu fazer pibidiano. Assim, a lembrança que tenho de todo o processo de elaboração dos materiais didáticos remete-me a observar-me:

Numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e, a memória narrativa, como virada significante, marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais se articulam com as lembranças e as possibilidades de narrar experiências (SOUZA, 2007, P. 63).

Por isso, retornar ao eu de 2014, uma vez que a experiência formativa que trago à tona ocorreu nesse período, marca, como salienta o excerto, um olhar sobre um eu que começava a descobrir uma nova forma de fazer docente e científico completamente desconhecida por mim. Essa nova forma possibilitou-me reflexões individuais e coletivas que começaram a formar, consciente e inconscientemente, o professor e a pessoa que venho constituindo-me na caminhada constante da minha vida.

A narrativa que dou vida neste capítulo constitui-se da experiência de um momento específico da minha história no PIBID Letras/Espanhol, isto é, a elaboração de uma sequência didática que teve o cinema como suporte de condução da aula. Vejo essa

²³ Esses aprendizes eram em sua maioria repetentes e moradores de comunidades violentas que cercam a unidade escolar, como, por exemplo, a Timbalada, comunidade que se encontra localizada atrás da instituição.

experiência como um processo didático pleno de riqueza individual, momento em que eu elaborei o material e a sequência didática; e coletiva, momento em que os demais pibidianos e eu apresentávamos, nos encontros semanais, os materiais e as sequências didáticas elaboradas, dando início, dessa maneira, a um movimento de lapidação por meio das análises críticas de tais materiais. Era um momento incrível, no qual, pude vivenciar a importância dialógica entre individualidade e coletividade em prol do crescimento de todos os envolvidos.

Por processo didático, entendo toda caminhada que percorri desde pensar o material até a reflexão posterior ao seu uso em sala de aula. Logo, é por meio do PIBID Letras/Espanhol que tenho o meu primeiro contato com a elaboração de materiais didáticos, com a sala de aula e com a reflexão que advém dela, visto que refletíamos, semanalmente, sobre as experiências de cada um em sala de aula. Essas experiências contavam sempre com a supervisão cuidadosa da professora supervisora, que, ao ter ciência da minha imaturidade (dos outros também) em sala de aula, buscou, de modo constante, mecanismos para deixar-me bem à vontade com a turma, seja ajudando-me, no primeiro momento, a conduzir a aula, seja dando-me orientações de como comportar-me diante dos alunos e com eles ou ainda se mantendo em silêncio e se afastando para me ver construir, gradualmente, a minha identidade profissional.

Pensar a elaboração de materiais didáticos me levou à imersão do fazer docente e a refletir acerca do aprisionamento que o livro didático pode exercer sobre o professor caso esse, por consequência das diligências cotidianas da sua profissão ou comodismo, se apoie cegamente nele. Razoar o próprio material didático, as suas especificidades, as ideologias que podem vir embutidas etc., deveria ser matéria crucial em um curso de licenciatura, o que não foi no curso Letras/Espanhol, em que me formei.

O processo de pensar a elaboração do material didático no PIBID Letras/Espanhol fez-me, como professor em formação e já no segundo semestre, adquirir um olhar mais atento ao uso do livro didático e as suas propagações preconceituosas e hegemônicas, seja linguística, cultural ou social, algumas vezes explícitas e muitas outras implícitas, que causam grandes danos à diversidade e à construção do respeito mútuo.

Eu diria que o primeiro passo do processo didático é o mais difícil e, por isso, a maioria dos livros didáticos deixa a desejar quando usado em sala de aula. Isso acontece porque os livros são pensados de modo genérico e elaborados sem levar em consideração o seu público alvo efetivo. Por isso, o PIBID Letras/Espanhol, com o intuito de diminuir a margem de insucesso na elaboração dos materiais didáticos e da nossa prática em sala de

aula trabalhava com a análise de necessidades, um instrumento de suma importância, posto que:

Antes de se elaborar um plano de curso, faz-se necessário levar em consideração o público ao qual se destina, os conhecimentos prévios dos estudantes sobre uma determinada disciplina, bem como as suas crenças e aspirações. Deste modo, a análise de necessidades surge como uma ferramenta relevante para a obtenção de tais informações, pois a partir dela, será possível dar os primeiros passos frente aos objetivos que se buscam alcançar em classe (PESSOA e REIS, 2016, p. 1093).

Nesse cenário, a análise de necessidades me possibilitou conhecer melhor os meus alunos e assim poder elaborar materiais que partissem das experiências e dos conhecimentos deles e não alheios a eles como ocorre em geral. Uma análise de necessidades pode ser medrada de variados modos. A que o PIBID Letras/Espanhol lançou mão foi constituída por meio de um questionário composto por vinte questões de múltipla escolha. Esse questionário era aplicado aos alunos sempre antes do início do trabalho do subprojeto na escola parceira, com intuito de que os demais pibidianos e eu conhecêssemos um pouco das crenças e das aspirações dos aprendizes acerca da língua-cultura hispânica, assim como, o que mais os atraía no processo de ensino-aprendizagem, o nível da turma em relação à língua-cultura hispânica e um pouco da realidade sociocultural de cada um.

Depois da aplicação do questionário, começava a análise dele e, a partir dessa análise, era iniciado o processo de pensar o desenvolvimento dos materiais didáticos, que era feito por meio de pesquisa na internet, em revistas de vários segmentos etc., sempre com objetivo de transformar materiais autênticos em didáticos.

Elaborar materiais didáticos com foco nas necessidades reais dos alunos envolvidos na ação de ensino-aprendizagem e na construção da interculturalidade, conceito que até eu entrar no PIBID Letras/espanhol não fazia parte do meu acervo intelectual, foi um grande desafio. Primeiro, porque tive de desconstruir a ideia de que o livro era o único material didático e, segundo, porque tive que fazer essa desconstrução ao mesmo tempo em que construía materiais com foco na interculturalidade. Era tudo muito novo para mim.

Hoje, por entender que o material didático vai além do livro didático e de materiais impressos, abarcando, inclusive, as culminâncias anuais²⁴ desenvolvidas pelo subprojeto,

²⁴ As culminâncias anuais (materiais didáticos não palpáveis) eram eventos que encerravam a participação do subprojeto PIBID Letras/Espanhol na unidade escolar. Ou seja, eram materiais didáticos que usávamos com o intuito de estabelecer contatos culturais entre os países de língua-cultura hispânica estudados e os alunos,

trago para esta seção alguns conceitos sobre materiais didáticos e seu processo de elaboração, destacando alguns critérios que podem auxiliar na constituição desses no nosso dia a dia profissional, não nos fazendo, assim, reféns passivos dos livros didáticos.

Nesse viés, comungo da afirmação feita por Barros e Costa (2008, p. 88) de que material didático é “qualquer instrumento ou recurso (impresso, sonoro, visual etc.) que possa ser utilizado como meio para ensinar, aprender, praticar ou aprofundar algum conteúdo”. Nesse mesmo caminho, Salas (2004 *apud* LIMA, 2012, p. 148) pontua que material didático é “qualquer coisa que ajude a ensinar aprendizes de língua, qualquer coisa que possa ser usado para facilitar a aprendizagem de uma língua”.

Apoiando-me nas definições acima, entendo que se uso um material, seja ele palpável ou não, com a finalidade de ensino e tendo como propósito final atender as necessidades dos alunos no processo de ensino-aprendizagem da língua-cultura hispânica ou em qualquer outra área, esse material pode ser considerado um material didático. Nesse sentido, destaco que todos os materiais que usei em sala de aula via PIBID Letras/Espanhol são materiais didáticos, uma vez que eram todos estratégias que foram usadas para facilitar e dinamizar o ensino-aprendizagem da língua-cultura hispânica em sala de aula. Logo, todos são permeados pelo objetivo de facilitar a vida do aluno no tocante às suas necessidades no processo de aprendizagem da língua-cultura em questão.

Todas as elaborações de materiais didáticos, sejam as culminâncias ou as demais medradas pelos meus colegas e eu, tinham como foco, em níveis diferentes, a construção da interculturalidade em prol de compreendermos e aceitarmos os outros e suas diversidades culturais, religiosas, sociais, étnicas, de gênero etc., de forma respeitosa, sensível e dialógica.

Ainda que a interculturalidade que comecei a construir em 2014 difira da que sigo construindo hoje, dado que a ideia de interculturalidade que eu comecei a desenvolver era pautada, principalmente, no viés linguístico, não posso negar que ela serviu como ponto de partida para a forma como eu vejo a questão intercultural hoje, o que é salutar, visto que estamos em eterno processo de mudança. Isto é, a interculturalidade erguida no decorrer dos anos de 2014, 2015, 2016 e 2017, era voltada, exclusivamente, para o ensino-aprendizagem de línguas, ela se prendia a questões da sala de aula e a que busco construir

mostrando-lhes não só as diferenças, mas também as semelhanças culturais existentes em ambas as realidades.

hoje é pautada em um projeto de sociedade, que pode e deve iniciar-se no ensino-aprendizagem de línguas, mas jamais se fechar nele.

Pensar a questão intercultural como um processo de construção (WALSH, 2006) me possibilitou ver a interculturalidade como uma questão dinâmica. E nesse dinamismo, é comum que tenha havido e haja erros no percurso construtivo do pensar e do fazer intercultural, o que é saldável se eu reflito sobre tais erros. É válido salientar que a interculturalidade não é um fenômeno que brota subitamente, até porque, em geral, está enraizada em nós uma forma cristalizada do pensar e do ver o mundo, que é fruto do paradigma tradicional e que atribui à língua estrangeira um caráter monocultural a despeito de sua pluralidade.

Por esse motivo, tenho a consciência de que a elaboração de materiais didáticos parte de concepções metodológicas que, mesmo não sendo explicitadas, trazem consigo os conceitos que estão em sua base, como salientam Barros e Costa (2008). Em outras palavras, os materiais desenvolvidos no PIBID Letras/Espanhol estão carregados da visão que nós, professores em formação inicial, professora do Ensino Superior e professora da Educação Básica, tínhamos ou estávamos construindo sobre língua-cultura, ensino-aprendizagem, percepções dos papéis dos docentes e discentes, entre outros aspectos.

Por esse ângulo, ao elaborar os materiais didáticos, o fiz, naquele momento, segundo as minhas crenças de como deveria acontecer o ensino-aprendizagem de uma língua-cultura, levando em conta a língua e a cultura como fenômenos indissociáveis da ação humana (MENDES, 2015). Como reflexo das minhas crenças, que se constitui do diálogo entre o individual e o coletivo, realizei, ainda que de forma inicial, todo o meu trabalho no PIBID Letras/Espanhol e na escola parceira pelo viés da interculturalidade, a qual, segundo Candau (2009, p. 3), “supõe abertura diante das diferenças étnicas, culturais e linguísticas, aceitação da diversidade, respeito mútuo, construção de novos modos de relação social e maior democracia”.

Para trabalhar com a interculturalidade em sala de aula, é essencial, como professores, que conheçamos o nosso alunado²⁵, para, a partir desse ponto, pensarmos que tipo de material selecionar, quais tipos de atividades propor, o que focar como objetivo final etc. Nessa direção, Leffa (2007) nos apresenta quatro etapas necessárias para a

²⁵ Conhecer nossos alunos não é uma tarefa simples e fácil quando temos que ministrar aulas a várias turmas, o que trona a elaboração do material didático com ênfase na construção intercultural uma utopia que não é fácil tornar real.

elaboração de materiais didáticos, as quais seguíamos no subprojeto PIBID Letras/Espanhol, a saber: análise, desenvolvimento, implementação e avaliação.

A análise, como já salientei, é um exame que o professor deve realizar, por meio de questionários, entrevistas etc., para saber quais conhecimentos o aluno já possui, qual o seu perfil de aprendizagem e o que ele necessita aprender. Nessa etapa, é importante considerar alguns fatores, tais quais: a série da turma, a idade dos alunos, se já tiveram contato com a língua-cultura hispânica ou não, se continuarão estudando o idioma nos anos seguintes, seus interesses etc.

O desenvolvimento é o momento em que, já tendo em mãos os questionários ou entrevistas realizadas com os aprendizes, realizamos a definição dos objetivos, a abordagem de ensino-aprendizagem, os conteúdos, as atividades e os recursos a serem utilizados. É nesse momento que está a elaboração dos materiais didáticos, que deve ser uma convergência dos objetivos, da abordagem, dos conteúdos-atividades e dos recursos disponíveis.

A implementação é a aplicação dos materiais didáticos produzidos. É aqui que o professor vê o que funcionou ou não com a turma. E é justo nesse espaço de tempo que considero estar o maior ganho de produzir o próprio material didático, porque, ao ter um conhecimento íntimo com o material que produzi, pude realizar ajustes no decorrer da aula, quando esses eram necessários, o que é mais difícil fazer quando o material é elaborado por outro profissional.

Após a implementação deve ser realizada a avaliação, que é o momento em que o professor afere, reflexivamente, a eficácia do material produzido, com o objetivo de poder ajustá-lo, modificá-lo, adaptá-lo às necessidades de professores e alunos. O material didático elaborado pelo próprio professor, em formação ou não, nunca pode se cristalizar como os encontrados nos livros didáticos, porque, caso isso aconteça, ele corre sérios riscos de perder a sua vitalidade diante da turma.

Tendo em vista esse processo metodológico e a minha experiência no PIBID Letras/Espanhol, posso afirmar que elaborar materiais didáticos constitui um instrumento importante para o ensino-aprendizagem de línguas-culturas, uma vez que possibilita ao professor desenvolver a sua autonomia e o seu senso crítico, o que, conseqüentemente, o ajuda a entender e a direcionar os objetivos que ele quer que os seus alunos alcancem, em confluência com os próprios objetivos deles, por meio da aprendizagem da língua-cultura ensinada. No entanto, produzir materiais didáticos não é uma tarefa fácil e torna-se ainda mais complexa quando tais materiais são desenvolvidos com base em um ideal

intercultural, visando, por conseguinte, a formação de alunos que sejam capazes de usar a língua-cultura aprendida para intermediar tensões socioculturais entre as culturas em contato. Por isso, é fundamental que formemos professores e alunos não só sensíveis às semelhanças, mas, sobretudo, às diferenças socioculturais existentes no microuniverso da escola e no macrouniverso da sociedade.

Depois de aplicado o questionário de análise de necessidades e feito o estudo deste, os outros pibidianos e eu selecionamos os conteúdos-temas mais votados e partimos para a fase de coleta de materiais autênticos em diversos suportes para iniciarmos a elaboração dos materiais e das sequências didáticas. No primeiro momento, essas ações ocorriam de modo individual ou em dupla e, no segundo, de maneira coletiva com o intuito de sempre termos os materiais mais próximos da realidade e das necessidades do nosso alunado.

Recordo-me que acabei elaborando todos os planos e materiais didáticos do oitavo ano, praticamente, sozinho, visto que, infelizmente, não houve possibilidade de estreitar relações com a minha companheira pibidiana, o que acabou exigindo mais de mim. Porém, apesar dessa situação, lembro-me que foi ela que me apresentou ao curta-metragem *Cuerdas*, que se tornou o pontapé inicial para a construção da segunda aula sobre cinema. Foi a partir desse curta que decidi trabalhar com temas como: a inclusão, o respeito as diferenças e a amizade, porém, como a aula era de 100 minutos, decidi incluir mais dois curtas-metragens e nas minhas pesquisas encontrei *La leyenda del espantapájaro* e *Vestido Nuevo*, dois curtas que dialogavam de modo sensível com *Cuerdas*, tornando-se, dessa forma, uma tríade profícua aos debates acerca da aceitação e do respeito às diversidades²⁶.

Lembro-me que, ao analisar o questionário do oitavo ano e ver, entre os temas mais votados, o cinema, logo pensei em trabalhar com curtas-metragens, por conta da experiência que eu já tinha com essa categoria cinematográfica, pois eu tinha, no ano de 2006, participado de um curso intitulado Cinema e Televisão e, em 2008, outro chamado Cine Arts e vinha, desde então, roteirizando e assistindo ao diretor na produção de curtas-metragens. Porém, é só a partir de 2014 que começo a entender, ao estudar autores como Soriano Fernández (2010) e outros, os benefícios e as riquezas que o trabalho com curtas-metragens pode possibilitar tanto ao professor como ao aluno em sala de aula de línguas.

Ao defender o porquê de usar o curta-metragem como material didático, Soriano Fernández destaca que este

²⁶ Os materiais didáticos utilizados na aula em questão encontram-se nos anexos.

é um material bastante motivador, ameno, sugestivo e a imagem, em geral, é algo que todos os estudantes estão acostumados. Sua curta duração nos permite trabalhar com agilidade e rapidez, variando as atividades e praticando várias destrezas. O cinema provoca interesse no conhecimento de conteúdos [...] Além de ser um material autêntico, inclui conteúdos sociais, culturais, políticos, pragmáticos, etc. do país de origem do curta ou da língua que se estuda. Esta motivação garante a participação de toda a turma. Nos permite conhecer esta cultura através da arte de uma forma criativa e interessante. (SORIANO FERNÁNDEZ, 2010, p. 35)

Neste contexto, usar o curta-metragem para trabalhar em sala de aula questões como a inclusão, a amizade, a sexualidade, o apreço à aparência e o que é diferente de nós foi uma forma de prender a atenção do aluno com um material didático que eles não estavam acostumados a ter em sala de aula e conseguir agilidade na exposição do tema, o que de fato possibilitou um debate mais profundo, considerando a idade e maturidade dos alunos, acerca de questões socioculturais e pragmáticas. Esse resultado levou-me, junto com os demais envolvidos, a compreender um pouco mais as dificuldades do próximo que estava ao meu lado em sala de aula ou que fazia parte do meu dia a dia em outras localidades.

Apesar de tratar aqui apenas do segundo momento da aula sobre o cinema ou *El cine*, que foi como nomeamos as duas aulas geminadas voltadas ao universo cinematográfico, pontuo que, no primeiro momento, a ideia foi focar em uma questão mais técnica-estrutural, como a história do cinema, os gêneros cinematográficos e as principais profissões desse mundo, o que me fez trabalhar com aspectos gramaticais (interrogativos e pretérito imperfeito do indicativo) e lexicais. Isso mostra que, quando defendo uma formação intercultural, não estou intercedendo em prol da exclusão técnica-estrutural que rodeia uma língua-cultura e, sim, advogando a favor da ampliação e da contextualização da formação docente inicial e do ensino-aprendizagem.

Depois desse momento mais técnico-estrutural da primeira aula, explorei, na segunda, questões mais reflexivas, visto que o objetivo da aula era alcançar uma reflexão acerca da importância do respeito, do apreço pela igualdade entre os seres humanos e da valorização da amizade. Para iniciar esta aula, foram feitas perguntas aos alunos referentes aos temas sobre os quais iríamos nos debruçar, ainda que eles não soubessem quais temas seriam esses. Estas perguntas de abertura tinham como função preparar os alunos para o que eles iriam assistir e conhecer um pouco do pensamento deles sobre os temas que seriam retratados.

Com o primeiro momento realizado, coloquei o primeiro curta, *Cuerdas*, que é uma animação de 10:52, escrita e dirigida por Pedro Solís em 2013. O curta é baseado em uma história real e narra a construção de uma amizade entre duas crianças, sendo uma delas portadora de paralisia cerebral. Após a projeção do curta e a expressão de incredulidade dos alunos com a morte de uma das crianças, avisei que aquele filme era baseado na história de vida de Pedro Solís, escritor e diretor, o que deixou os alunos ainda mais surpresos e pensativos. Aproveitando o momento, fiz algumas perguntas para debatermos sobre a inclusão e a própria sensibilidade do ser humano. *¿Qué sensación el cortometraje “Cuerdas” ha causado en ti? ¿Por qué la chica, amiga de María, ha dicho la frase: “¡Que rara es María!”? Veinte años después, María se hace profesora ¿Por qué motivo crees que ella escogió esta profesión? En tu opinión, ¿es importante la inclusión de niños minusválidos en las escuelas?*

Por meio das respostas, outras perguntas surgiram, assim como uma discussão levantada por uma aluna acerca da palavra *Minusválidos* (deficiente). Ou seja, ao se incomodar com a sonoridade da palavra que em português soa como “menos válido”, ela indagou o porquê de uma pessoa deficiente ser menos válida. Expliquei a ela e à turma que também discordo da palavra e comecei a dar exemplo de pessoas deficientes que são extremamente competentes, além de pontuar que o que faltava era o nosso respeito para com essas pessoas.

Acabado o primeiro momento reflexivo, exibi para eles o segundo curtametragem que é intitulado *La leyenda del espantapájaro*, com duração de 10:13, escrito e dirigido por Marcos Besas no ano de 2005. O curta retrata a história de um espantalho que deseja fazer amizade com os pássaros, porém, sem sucesso, uma vez que ele foi criado, justamente, para espantar os pássaros. É um curta fascinante para debatermos a questão da aparência e, mais uma vez, amizade e respeito. Novamente, pude notar na expressão dos alunos um pouco de inquietação com a história narrada pelo filme e, ao lançar para eles perguntas como: *¿Por qué el espantapájaros vive tan triste? ¿Por qué la población decide matar al espantapájaros? ¿Qué lecciones podemos sacar de esta historia?* Pude perceber que eles compreenderam o cerne da questão e refletiram sobre o mesmo: a aparência não é o essencial de uma pessoa.

Para encerrar a aula, fiz a projeção do curta *Vestido Nuevo*, que é de 2007 e foi escrito e dirigido por Sergi Pérez, com duração de 13:30. O filme conta de modo sutil a história de um menino chamado Mário, que vai com um vestido Rosa para a escola no dia de carnaval, o que cria toda uma surpresa aos demais alunos. Com a exibição desse curta,

podemos debater sobre questões de gênero, de sexualidade, sempre pautado no respeito e na aceitação. *¿Qué piensas sobre la diferencia de gustos y opinión? ¿Crees qué es una forma de violencia no respetar la diferencia de los otros? ¿Qué piensas de la reacción de la profesora y del director de la escuela? ¿Qué piensas de Mario? ¿Qué piensas sobre la homofobia y el acoso?*

Com as respostas dos alunos, foi possível notar como estamos formando professores e alunos de modo raso e apoiado em conceitos e ideais de outro tempo, que continuam, fortemente, guiando nossas ações ainda que elas estejam na contramão da realidade sociocultural do momento que vivemos. É por causa da propagação massiva, na educação, de ideais e conceitos ultrapassados que ainda são disseminadas ações maléficas à sociedade como o racismo, a xenofobia, a homofobia etc.

Essa aula e as reflexões advindas dela são a melhor lembrança da minha época de PIBID. Através dela, consegui entender a importância de irmos além de conteúdos gramaticais descontextualizados e foi interessante perceber como os alunos reagiam aos curtas-metragens. Acredito que o trabalho desenvolvido nessa aula gerou um impacto positivo de desconstrução e reconstrução na turma, que sempre, após a exibição de cada curta, buscava, ativamente, a interação e a exposição de suas ideias sobre os temas que apareciam em cada curta. Muitos deles, inclusive, compartilharam experiências pessoais, que tinham uma relação direta com o conteúdo dos vídeos.

Ainda que a ideia de interculturalidade que eu tinha no ano de 2014 fosse permeada pela abordagem intercultural e o trabalho no âmbito escolar (a sala de aula) sem uma preocupação mais profunda com questões socioculturais da sociedade em que os alunos e eu vivíamos, acredito que essa aula, ainda que inconscientemente, fez-me perceber a potencialidade que o trabalho por meio da construção intercultural tem, não só para o ensino-aprendizagem de línguas, mas para o aflorar de uma sociedade mais respeitosa, acolhedora, humana. Para mim, essa aula é o marco inicial do que busco hoje, que é a mudança paradigmática constituída pela perspectiva intercultural.

Por fim, a vantagem de ter um material didático elaborado por mim mesmo, com a ajuda dos meus colegas pibidianos, ou por eles contando com a minha ajuda, já que o processo de criação partia do individual, mas só se completava no coletivo, é incrível. O material fazia parte de mim, das minhas crenças e da visão de mundo e do profissional que eu estava me tornando e essa constituição contemplava também os anseios dos alunos. O domínio que adquiri, na elaboração dos materiais que usei, fez com que eu me sentisse mais livre em sala de aula, me tornasse ativo em relação a eles, conseguindo ir e vir na

sequência didática sem comprometer o tecido dos materiais, porque eu tinha consciência deles e do que interessava ao meu público.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

As considerações que teço com o intuito de finalizar esta dissertação e, por consequência, o meu ciclo no Mestrado em Língua e Cultura da UFBA, cujo início da primeira aula data de 20 de fevereiro de 2019, reflete a minha caminhada rumo ao desenvolvimento de um estudo que tinha/tem em horizonte uma mudança no processo de formação inicial do professor de línguas em nível de graduação.

O caminho que trilhei até o momento guiou-me na escrita de quatro capítulos e esta consideração provisória, concluindo, desse modo, esta dissertação, cujo reflexo deixa transparecer o meu pensamento acerca da formação inicial do professor de línguas no século XXI, o que darei continuidade em breve no doutorado.

No primeiro capítulo desta dissertação busquei reconstruir, de forma orgânica, a minha vivência no PIBID por meio de uma narrativa, na qual destaquei as principais contribuições que o programa teve na minha formação acadêmica inicial como professor de língua espanhola, além de apresentar a sua origem, as leis e os decretos que o sustentam, os seus objetivos etc. O meu intuito com esse capítulo foi deixar visível a relevância do PIBID para mim e, por extensão, para as licenciaturas e para os licenciandos de forma geral.

Apesar de focar a narrativa na minha experiência com o programa, a ideia inicial, aprovada pela banca examinadora do mestrado, era trabalhar, além da minha narrativa, com narrativas de seis outros participantes do subprojeto PIBID Letras/Espanhol, entrelaçando por meio de entrevistas orais/memorial e uma prática interpretativista a visão de cada um acerca da importância ou não do subprojeto na construção intercultural deles, o que não foi possível executar em virtude de entraves burocráticos do comitê de ética. Isto é, depois de quase seis meses tentando, minha orientadora e eu, aprovar o projeto, desistimos e reconfiguramos o projeto, elegendo a abordagem autoetnográfica.

No segundo capítulo, caminho, apoiando-me em diversos estudiosos da educação, da antropologia, do ensino-aprendizagem de línguas etc., a favor da implementação do paradigma da complexidade como regente da área educacional no que compete à minha seara, a formação inicial do professor de línguas. Assim sendo, construí um texto cujo objetivo é mostrar a insuficiência do paradigma tradicional com as suas fragmentações, as suas falsas dicotomias e todas as suas exclusões.

Ao advogar em prol do paradigma da complexidade trago à luz a interculturalidade, uma dentre outras formas possíveis de rompermos, por meio da valorização das ações

complexas, crítico-reflexivas e identitárias, o sistema operante atual de formação de professores de línguas no país. Neste contexto, esse capítulo serve para mostrar a minha visão sobre como deveríamos trabalhar a formação inicial e por consequência o ensino-aprendizagem de línguas nas escolas.

No terceiro capítulo, escrevi um texto, por meio de uma análise reflexiva, sobre o projeto pedagógico e a matriz curricular do curso Letras/Espanhol da UNEB *Campus I*, no qual reflito acerca da minha formação, levando em consideração as propostas expostas no projeto pedagógico do curso e a realidade formativa fora de tal documento e cheguei à conclusão de que, apesar de reconhecer toda a relevância do curso, principalmente, na questão teórica, eu me sinto mais contemplado, na construção da minha identidade profissional, pela formação que tive no PIBID Letras/Espanhol. Apesar de ser um capítulo com um tom mais crítico à formação proposta pelo curso Letras/Espanhol, acredito que é uma análise que necessita ser realizada a fim de, quiçá, criarmos gatilhos para a reflexão sobre o professor que a UNEB *campus I* está formando para a sociedade atual.

O quarto e último capítulo suplementa os três anteriores, dando continuidade às reflexões neles desenvolvidas. Logo, construí um capítulo que fosse capaz de mostrar ao meu leitor a importância do PIBID como um terceiro espaço de formação inicial que possa lidar com a complexidade, que, na maioria das vezes, está fora dos debates no processo de formação docente inicial. Trago à luz ainda uma experiência vivenciada no PIBID Letras/Espanhol a fim de sintetizar o conhecimento que adquiri no subprojeto e como esse me levou a caminhos reflexivos que jamais alcancei com a graduação em Letras/Espanhol.

Apesar de reconhecer o PIBID como propulsor das minhas reflexões atuais, eu não sei dizer exatamente como cheguei ao meu objeto de reflexão (pesquisa), mas posso afirmar que esse objeto reflexivo não é um símbolo abstrato momentâneo cujo desenvolvimento dá-se em prol de um título acadêmico. Pelo contrário, esse objeto faz parte de mim, está emaranhado em minha constituição como sujeito, educador e educando. Não busco a mudança paradigmática via a construção da interculturalidade, usando como interface o PIBID, porque tanto a interculturalidade quanto a questão paradigmática se encontram em moda. Busco porque acredito em um projeto político, sociocultural, ideológico e de vida, melhor que este em que vivo desde o século XX.

Nesse sentido, esta dissertação é um manifesto das minhas crenças, das minhas ideologias, dos meus anseios e das minhas lutas por um projeto de sociedade e de mundo pautado pelo ideal de um paradigma que nos leve a trabalhar a complexidade humana, que

nos leve a aceitar e a respeitar a diversidade humana, que nos leve a vermos um ao outro como iguais ainda que sejamos diferentes.

Não sou o criador desse projeto, mas juntei-me a milhares de homens e mulheres que acreditaram e acreditam nele. Dei-me o direito de sonhar com eles, mais que isso, de lutar ao lado deles, ainda que não estejamos, fisicamente, lado a lado e compartilhando dos mesmos caminhos trilhados. Eu, como já salientado, proponho a mudança paradigmática via interculturalidade porque acredito no potencial dela para a construção de um mundo mais sensível, empático, respeitoso e, sobretudo, mais humano.

Ainda que existam formas outras de alcançarmos a mudança paradigmática, eu acredito que o melhor lugar para se começar a implementação dela é a sala de aula, mediante o processo de ensino-aprendizagem. A sala de aula é o lugar mais profícuo para a disseminação de um mundo mais justo, equitativo e digno que nós seres humanos já criamos, é o lugar mais propício para o ponto de partida de qualquer mudança, que, infelizmente, foi corrompido por um ideal racionalizante, cartesiano, excludente, que, a fim de tornar o ser humano, o mundo e os seus conhecimentos mais simplistas, decidiu trabalhar por meio da fragmentação de tudo que fosse possível, além de nos tornar, como aprendizes do mundo, seres homogêneos e meramente racionais.

Essa corrupção nos fez, via paradigma tradicional, excluir a nossa heterogeneidade (diversidade), as nossas emoções e as nossas irracionalidades em prol da homogeneidade e da racionalidade, como se a dicotomia fosse o princípio definidor. Ela não é, mas, ainda assim, nos tornamos seres dicotômicos, isso ou aquilo, preto ou branco, corpo ou mente/alma, esquerda ou direita, quando deveríamos ser seres reflexivos e flexíveis, porque podemos ser isso e também aquilo sem deixarmos de ser coerentes e ativos nas nossas posições. Podemos ser ao mesmo tempo oposição e complementação, sonho e realidade, tudo e nada.

Dentre as variadas demandas que a escola necessita para voltar a ser um espaço de criação do conhecimento e de construção do respeito à diversidade, acredito que só com a mudança paradigmática e o câmbio no processo formacional inicial do professor de línguas é que conseguiremos iniciar uma composição complexa do ser, do saber e do poder e assim formar não só profissionais tecnicamente preparados, mas também cidadãos sensíveis, empáticos e respeitosos com as diferenças existentes.

É a mudança na formação inicial do professor que poderá iniciar uma transformação sociocultural na nossa maneira de ver, de pensar e de agir no mundo. Somos nós professores os responsáveis por fazer a mudança ganhar vida no microuniverso das

salas de aulas e reverberarem no macrouniverso da sociedade. Mas, para isso, precisamos sair de uma formação simplista-conteudista-tecnicista e adentrarmos numa formação complexa, que abarque conteúdos, técnicas, razão, mas também emoções, sensibilidades, diálogos, amor, compreensão, empatia, respeito etc.. Porém, essa minha utopia (e de muitos outros) torna-se, praticamente, impossível se a formação docente continuar sob a regência do paradigma tradicional, por isso, a minha luta, a nossa luta pela mudança paradigmática.

A ideia de o mundo ser regido por um paradigma diferente daquele no qual se encontra advém da minha vivência no PIBID Letras/Espanhol. E ainda que o subprojeto não tenha abordado questões paradigmáticas e tenha trabalhado, basicamente, com a ideia de interculturalidade no contexto escolar, foi ele que fez brotar em mim a angústia e a inquietação acerca da formação inicial. E é essa mistura entre sentimento e agitação que me faz desaguar no paradigma da complexidade e logo em seguida fazer dialogar interculturalidade e complexidade, pensando essa união além da sala de aula e fazendo dela um projeto de vida em construção.

O PIBID Letras/Espanhol é um divisor de águas na minha vida profissional e pessoal. Ele me guiou, por meio da orientação da coordenadora, dos debates realizados e da construção da práxis, dentro e fora da sala de aula, a caminhos que eu até então nem sabia que existiam, mas que amei conhecer, porque me fizeram entender que o fazer docente não é uma ação de reprodução do conhecimento, mas sim, de criação e construção de conhecimentos. Logo, para atingir o seu potencial máximo, o PIBID necessita de professores formadores comprometidos com a mudança, ou seja, o programa por si só não é capaz de transformar a realidade formativa do professor em formação inicial ou continuada, é preciso que o coordenador do subprojeto (docente formador) o use como uma ferramenta, um suporte habilitado a preencher as lacunas deixadas pelo curso de graduação e a levar o futuro professor a reflexões mais profundas acerca da sua profissão e do poder transformador que ela carrega.

Nesse cenário, o PIBID só ganha relevância se trabalhado ao mesmo tempo como complementação e problematização do que é realizado no curso de licenciatura. O programa é uma complementação porque ele é uma ramificação do curso e isso precisa ser levado em consideração e é um criador de problematizações, porque acredito que seja preciso que o subprojeto, ao invés de seguir a mesma estrutura do curso, subverta, por meio de ações complexas, o caráter simplista da formação. Nesse contexto, o docente

formador tem o “poder” de proporcionar ao professor em formação transformações e deslocamentos nas concepções engessadas do que é ser professor na contemporaneidade.

Ao trilhar, como professor e cidadão, o caminho da interculturalidade, que se iniciou no PIBID Letras/Espanhol, pude ver e sentir a dor do apagamento que a falta de empatia, de respeito e de aceitação podem causar em uma pessoa ou em todo um coletivo de pessoas. Mas, também, pude ver e sentir a beleza que existe na diversidade. Não tem como negarmos, apesar de existir quem o faça, que o mundo é belo, justamente, por causa da sua diversidade. É a heterogeneidade que há nele que o faz tão fascinante e rico.

Toda essa minha concepção de interculturalidade, de complexidade, de formação inicial, da importância do PIBID para as licenciaturas foram sendo lapidadas nos últimos dois anos que passei no Mestrado em Língua e Cultura. Foram anos de muita aprendizagem e crescimento que potencializaram, direta ou indiretamente, o linguista aplicado interculturalista que refino a cada dia em um processo contínuo de construção, desconstrução e reconstrução.

As disciplinas que cursei no mestrado foram cabais na continuação da construção gradativa do meu conhecimento e do meu posicionamento de mudança frente a formação inicial. Cada aula levou-me a novas formas de pensamento, a confrontar as minhas crenças, a fortalecê-las e ter cada vez mais consciência de que não existe uma única verdade, além de me levar a entender que verdades “opostas” podem não ser apenas antagonistas, como também complementares e dialógicas. Cada leitura, debate em sala de aula, evento, qualificação, orientação com a minha orientadora e defesa foram momentos preciosos que me levaram a um novo patamar de compreensão do papel do professor de línguas. Esse profissional que é cercado por mazelas, mas, ainda assim, necessita fazer sempre o seu melhor em prol de alcançar uma faísca de esperança para a edificação de um mundo mais digno, justo e equitativo a todos.

E, para alcançarmos a justiça, a equidade e a dignidade, precisamos, como professores, acredito eu, superar os dogmas que cercam a nossa formação inicial e que são estabelecidos via paradigma tradicional e todas as suas ações, já pontuadas no capítulo dois. Como superar um paradigma não é uma atividade simples e rotineira, necessitamos nos apoiar em ações que possam rasurar, problematizar, deslocar o sistema do paradigma vigente. Eu apoio-me no PIBID, visto que esse me possibilitou e tem possibilitado a milhares de professores em formação inicial ou continuada, via os subprojetos e as inquietações de professores formadores, uma formação mais atenta às demandas atuais,

humanizadoras, de escolas, de alunos, de professores, de processos de ensino-aprendizagem e de sociedade.

Sinto-me leve ao escrever estas últimas linhas, mas tenham certeza que os estudos continuam, assim como a luta.

REFERÊNCIAS

- ALBA MÉNDEZ, Á. La cultura española más allá de los tópicos. ASELE. Actas XI, 2000.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P de. Língua depois de cultura o depois de cultura, língua? Aspectos do ensino de interculturalidade. In: CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti; SANTOS, Percília. Tópicos em Português Língua Estrangeira. Brasília, Editora UNB, 2002, p. 209-215.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P de Maneiras de compreender Linguística Aplicada. In Letras 2. Santa Maria. Jul/Dez, 1991, p. 7-15.
- ALVARADO, José. Pensar la educación en clave decolonial. Revista de Filosofía, N° 81, 2015, p. 103-116.
- ALVES, Francisco Cleiton. Iniciação à Docência: narrativas e experiências do Estágio Supervisionado e do Pibid. 2014. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Salvador, 2014.
- ASSIS, A. S. Prefácio. In: SILVA, A. L. G.; FIGUEREDO, C. S.; SALES, M. A. (Org.). Da iniciação à docência: ressignificando a prática docente. – Salvador: EDUNEB, 2016, p. 13-14.
- ASSIS, Joziane Ferraz de. “Eu, caçadora de mim”. O percurso de formação de uma professora de espanhol. Tese (Doutorado - Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2018.
- BARROS, Cristiano Silva; COSTA, Elzimar Goetteenauer de Marins. Elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol. In: BARROS, Cristiano Silva; COSTA, Elzimar Goetteenauer de Marins (Org.). Coleção Explorando o Ensino: Espanhol. Vol. 16. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010, p. 85-118.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. O Paradigma emergente e a prática pedagógica. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BEHRENS, A. M. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), set./dez. 2007, p. 439- 455.
- BEHRENS, A. M. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. R.bras. Est. pedag. Brasília, v. 80, n. 196, set./dez. 1999. p. 383-403.
- BEHRENS, Marilda A; OLIARI, Anadir Luiza T. A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional à complexidade. Diálogo Educ., Curitiba, v. 7, n. 22, set./dez. 2007 p. 53-66.

BOHN, H.I. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial. 2013, p. 79-98.

BRANCO, Diana Manuel Sousa - A competência intercultural no ensino: propostas para formação contínua de professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico. [S.l. : s.n.], 2011. VIII, p.132.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador*. São Paulo: Cortez, 2003. (Série saber como o outro; v. 1)

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer nº 492, de 3 de abril de 2001. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12991&Itemid=866>. Acesso em: 18 ago. 2020.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Lei 11788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 16 de set. 2020.

BRASIL. Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Rio de Janeiro, 18 de abril de 1931. In: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2019.890-%201931%20reforma%20francisco%20campos.htm. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, n. 21, 30 jan. 2009a. Seção I, p. 1-2. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em: 28 fev. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Portaria Nº 096, de 18 de Julho de 2013. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf. Acesso em: 4 mar. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Portaria Nº 46, de 11 de abril de 2016. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Fundação CAPES-Relatório de Dados. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL, Decreto Nº 7.219, de 24 de junho de 2010, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação, CAPES/DEB. Relatório de Gestão 2009-2011 da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, Brasília, 31 de julho de 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CANCLINI, Néstor García. Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 2006, p. 283-350.

CANDAU, Vera. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. Educação e Sociedade, Campinas, Vol. 33, n. 118, jan-mar. 2012, p. 235-250.

CANDAU, Vera M^a. Educação intercultural na América latina: tensões atuais. Disponível em: http://www.edu.pucrio.br/gecec/downloads/03_Edu_Intercultural_na_AL.pdf. Acesso em 15 out. 2020.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Serviços: Banco de teses. 2019. Disponível em: <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>. Acesso em: 01 dez. 2019.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. A propósito de Linguística Aplicada. In Revista Trabalho em linguística Aplicada, vol. 7. Campinas: Editora da Unicamp, 1986.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In MOITA LOPES, L. P. (Org). Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift Para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013, p. 211-226

CONTRERAS DOMINGO, José; LARA FERRÉ, Núria Pérez de. La experiencia y la investigación educativa. In: CONTRERAS DOMINGO, José; LARA FERRÉ, Núria Pérez de. (Comps.). Investigar la experiencia educativa. Madrid: Ediciones Morata, 2010, p. 21-86.

CORTE, Anelise C.; LEMKE, Cibele K. O estágio supervisionado e sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar. 2015.

CUCHE, Denys. A noção de cultura nas ciências sociais. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

CUERDAS. Direção: Pedro Solís. 2014. (10 min). Disponível em: https://youtu.be/4INwx_tmTKw Acesso em: 01 nov. 2020.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yonna. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. IN: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yonna. O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: ArtMed, 2006, p.15-41.

FAVARÃO, N. R. L.; ARAÚJO. C. S. A. Importância da Interdisciplinaridade no Ensino Superior. EDUCERE. Umuarama, v.4, n.2, jul./dez., 2004, p.103-115.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 42, maio/ago. 2014, p. 415-434.

FIORIN, José Luiz. Língua, discurso e política. *Alea*. Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, jun. 2009, p. 148-165.

FLACH, C. R. C.; BEHRENS, M. A. Paradigmas educacionais e sua influência na prática pedagógica. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2008, Curitiba. [Anais...] Curitiba: PUC-PR, 2008.

FLEURY, M^a. T. L; FLEURY, Afonso. Construindo o Conceito de Competência. In: RAC, Edição Especial 2001. p. 183-196.

FOSSILE, K. D.; COSTA, P. G. M. R. Professores de língua estrangeira em pré-serviço: Fatores que influenciam essa formação. Ano 2012. Número 15. ISSN 1679-6888.

FREIRE, Eleta de Carvalho; RAMOS, Sérgio Ricardo Vieira. Formação docente no Brasil: o que dizer dos cursos de licenciatura após a instituição do PIBID? In: FREIRE, Eleta de Carvalho; RAMOS, Sérgio Ricardo Vieira; DIONISIO, Ângela Paiva. (org.). PIBID-UFPE: por uma nova cultura institucional na formação docente. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2014, p. 11-31.

FREIRE, Maria Maximina; LEFFA, Vilson J. A auto-heteroecoformação tecnológica. In: MOITA LOPES, L. P. (org) *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: festschrift para Antonieta Celani*. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013, p. 59-78

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 52^a ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 38-50.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. O PIBID e as políticas de formação e valorização profissional do magistério. In: AYOUB, Eliana; PRADO, Guilherme do Val Toledo (org.). *Construindo parcerias entre a universidade e a escola pública – Campinas, SP: Edições Leitura Crítica*, 2014, p. 17-33.

GOMES, Aline Silva. *Ensino-Aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira em Escolas Públicas de Salvador/BA: Conexões entre Teoria e Prática*. 2013.

GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA. PIBID/UNEB. Disponível em: <http://www.Uneb.br/pibid>. Acesso em 6 mai. 2019.

GUILLÉN DÍAS, C. Los contenidos culturales. In: LOBATO, S. J; GARGALLO, I. S. (Org.). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2^o ed. 2008, p. 835-851.

KLEIMAN, Angela B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 39-58.

KRAMSCH, Claire. Cultura no ensino de língua estrangeira. *Bakhtiniana*, São Paulo, 12 (3): set./dez. 2017, 134-152.

KUHN, Thomas. A estrutura das revoluções científicas. 16. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

LARAIA, Roque de Barros. Cultura: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V. J. (Org.). Produção de materiais de ensino: prática e teoria. 2. ed. Pelotas: Educat, 2008a. p. 15-41.

LEYENDA DEL ESPANTAPÁJAROS. Direção: Marco Besas. 2005. (10 min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=57G-kkaU2h8>>. Acesso em: 01 nov. 2020.

LIMA, Diógenes C. de. A construção de crenças sobre materiais didáticos em narrativas de aprendizagem e a formação do professor de língua estrangeira. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio (Org.) Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições. Salvador, EDUFBA, 2012, p. 141-164.

LOURDES MIGUEL e NEUS SANS. El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. In: RedeLE – Revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera, nº 0, marzo de 2004.

MATOS, D.C. V. S. Formação intercultural de professores de espanhol: materiais didáticos e contexto sociocultural brasileiro. Tese de Doutorado – Universidade Federal da Bahia. Salvador, BA: 2014.

MENDES, Edleise. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. EntreLínguas, Araraquara, v.1, n.2, jul./dez. 2015, p.203-221.

MENDES, Edleise. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio (Org.) Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições. Salvador, EDUFBA, 2012, p. 357-378.

MENDES, Edleise. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lúcia. (org.). Saberes em português: ensino e formação docente. Campinas-SP: Pontes Editoras, 2008, p. 57-77.

MENDES, Edleise. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre culturas”. ALVARES, M^a Luiza Ortiz; SILVA, Kleber Ap. da. (Orgs) Linguística aplicada múltiplos olhares. Campinas-SP: Pontes Editores, 2007, p. 119-139.

MENDES, Edleise. Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: 2004.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009, p. 25-50.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento des-colonial, desprendimiento y apertura: un manifiesto. In WALSH, Catherine; LINERA, García; MIGNOLO, Walter. (Orgs.). Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento. Buenos Aires: Del Signo, 2006, p. 83-123.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org) Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006, p. 85-104.

MOITA LOPES, L. P. da. Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras. (Coleção letramento, Educação e Sociedade), 1996.

MORAES, Maria Cândida. Pensamento eco-sistêmico. Educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORAES, Maria Cândida.C. Paradigma educacional emergente. São Paulo: Papirus, 1997.

MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. 4.ed. Porto Alegre, RS: Sulina, 2011.

NICOLESCU, Basarabi. O manifesto da transdisciplinaridade. São Paulo: Trion, 1999.

NÓVOA, António. Para uma Formação de Professores Construída dentro da Profissão. Revista Educación, nº 350, 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em 05 abr. 2019.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António, coord. - Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. p. 13-33.

OLIVEIRA, Adelaide A. O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural: na fronteira com a prática de ensino. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio (Org.) Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições. Salvador, EDUFBA, 2012. p. 191-212.

ONO, Fabrício Tetsuya Parreira. Possíveis contribuições da autoetnografia para investigações na área de formação de professores e formação de formadores. VEREDAS ONLINE – TEMÁTICA – 1/2018 – PPG LINGUÍSTICA/UFJF – JUIZ DE FORA – ISSN: 1982-2243.

PEREIRA, F. M. A literatura como alternativa para práticas Decoloniais no ensino de inglês: um estudo Autoetnográfico sobre experiências de uma Professora de estágio supervisionado. IN Susana Oliveira e Sá, Fábio Freitas, Paulo Castro, Mercedes González Sanmamed e António Pedro Costa. Investigação qualitativa em educação: avanços e desafios. V. 2 (2020).

PESSOA, L. J.; REIS, P. C. T. A elaboração de materiais didáticos para o ensino-aprendizagem de espanhol: experiências do subprojeto PIBID-letras/espanhol da UNEB. In: VII Seminário de Pesquisa e Extensão no NUPE/Campus XI Política de Pesquisa,

Ensino e Extensão: Perspectivas sobre a autonomia universitária, 2016, Serrinha. ANAIS VII Seminário de Pesquisa e Extensão no NUPE/Campus XI Política de Pesquisa, Ensino e Extensão: Perspectivas sobre a autonomia universitária, 2016.

PESSOA, Rosane Rocha; URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de. Língua como espaço de poder: uma pesquisa de sala de aula na perspectiva crítica. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/2015nahead/1984-6398-rbla-20158394.pdf>>. Acesso em: 7 fev. 2019.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da linguística aplicada. In MOITA LOPES, L. P. (Org) Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006, p. 149-165.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RIBEIRO, Wallace Carvalho; LOBATO, Wolney; LIBERATO, Rita de Cássia. Paradigma tradicional e paradigma emergente: algumas implicações na educação. Rev. Ensaio | Belo Horizonte | v.12 | n.01 | jan-abr | 2010, p.27-42.

RIOS, J.A.V.P.; FERNANDEZ, O. F. R. L. Diversidade, docência e pesquisa ne Educação Básica. In: SILVA, A. L. G.; FIGUEREDO, C. S.; SALES, M. A. (Org.). Da iniciação à docência: ressignificando a prática docente. – Salvador: EDUNEB, 2016, p. 51-61.

RODRIGUES, Denize Gizele. A articulação língua-cultura na coconstrução da competência intercultural em uma parceria de Teletandem (Português/Espanhol). 2013. 187 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto, 2013.

SARMENTO, Simone. Ensino de cultura na aula de língua estrangeira. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. V. 2, n. 2, mar. 2004. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

SILVA, Eliene Maria da. A iniciação à docência no processo da aprendizagem docente: um estudo no programa institucional de bolsa de iniciação à docência PIBID/CAPES na Universidade do Estado da Bahia – UNEB (Dissertação de Mestrado), 2016.

SILVA, A. L. G.; FIGUEREDO, C. S.; SALES, M. A.; COSTA, M. B.; COELHO, P. J. S. Da iniciação à docência: ressignificando a profissão docente. In: SILVA, A. L. G.; FIGUEREDO, C. S.; SALES, M. A. (Org.). Da iniciação à docência: ressignificando a prática docente. – Salvador: EDUNEB, 2016, p. 17-26.

SORIANO FERNÁNDEZ, Sandra. Con cortos, sin cortes. Una propuesta didáctica para el uso de cortometrajes en la clase de ELE. In: MarcoELE – Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, n. 10, 2010, p. 35-49.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. IN: NASCIMENTO, AD; HETKOWSKI, TM. (orgs.) Memória e formação de professores [online]. Salvador: EDUFBA, 2007, p. 59-74.

UNEB. Projeto Institucional de 2009/2012. A docência partilhada: universidade e escola como espaços que favorecem a construção dos elementos essenciais à docência. Edital CAPES/PIBID/2009/2012. Salvador-BA.

UNEB. Projeto Institucional de 2011. Ensino Superior e Educação Básica: articulando saberes. Edital CAPES/PIBID/2011. Salvador – BA.

UNEB. Projeto Institucional de 2013. Edital CAPES/PIBID/2013. Salvador – BA.

UNEB. Projeto de Reconhecimento do Curso de Licenciatura Plena em Letras com habilitação em Língua Espanhola e Literaturas. Salvador, 2010.

UNEB. Regulamento Geral de Estágio da UNEB. Salvador, 2007.

UNEB. Regulamento do Estágio Curricular de Letras – UNEB *Campus I*. Salvador, 2007.

VESTIDO NUEVO. Direção: Sergi Pérez. 2008. (14 min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JMakydi0p7o>>. Acesso em: 01 nov. 2020.

WALSH, Catherine. La interculturalidad en la educación. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Internacional. Lima/Perú, 2005.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. In WALSH, Catherine; LINERA, García; MIGNOLO, Walter. (Orgs.). Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento. Buenos Aires: Del Signo, 2006, p. 21-69.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 3, 2010, p. 479-504.

Apêndices

EMENTÁRIO – LETRAS/LÍNGUA ESPANHOLA

1º SEMESTRE

Disciplina: Introdução aos Estudos Literários

Ementa: Estudo crítico das noções de literatura. Revisão das categorias tradicionais de gêneros literários e estudo dos novos gêneros ficcionais. A recepção estética.

Carga Horária: 60h

Disciplina: Introdução aos Estudos Linguísticos

Ementa: Estudo do desenvolvimento das principais Teorias Linguísticas modernas, discutindo seus principais conceitos e suas aplicações práticas.

Carga Horária: 60h

Disciplina: Leitura e produção textual em língua espanhola I

Ementa: 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.

Carga Horária: 45h

Disciplina: Língua Espanhola Básico I

Ementa: Desenvolvimento das competências comunicativas, linguística e estratégicas ^a 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.

Carga Horária: 90h

Disciplina: Leitura e produção de texto em LM

Ementa: Estudo dos processos e estratégias de organização e produção de textos em LM e sua atuação na construção do sentido.

Carga Horária: 45h

Disciplina: Pesquisa e prática de ensino de LE

Ementa: 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).

Carga Horária: 45h

Disciplina: Introdução à Língua Latina

Ementa: 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.

Carga Horária: 45h

2º SEMESTRE

Disciplina: Estudo da cultura/literatura negras

Ementa: Estudos da cultura e da literatura negra em expressão portuguesa e em língua estrangeira.

Carga Horária: 60h

Disciplina: Aspectos Históricos e Culturais em Língua Materna

Ementa: Estudos dos aspectos históricos e culturais contemplados na produção literária, nos diversos períodos das Literaturas Portuguesa e Brasileira.

Carga Horária: 45h

Disciplina: Leitura e Produção de Texto em Língua Espanhola II

Ementa: 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.

Carga Horária: 30h

Disciplina: Língua Espanhola Básico II

Ementa: Desenvolvimento das competências comunicativas, lingüística 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.

Carga Horária: 90h

Disciplina: Compreensão e Produção Oral em Língua Espanhola I

Ementa: 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.

Carga Horária: 45h

Disciplina: Pesquisa e Prática de Ensino em Língua Espanhola II

Ementa: Apresenta os principais métodos de ensino de uma língua estrangeira da gramática-tradução à abordagem intercultural.

Carga Horária: 45h

Disciplina: Estudos Contrastivos em Fonética e Fonologia da LM / LE

Ementa: Estudo contrastivo das estruturas fonéticas e fonológicas da língua portuguesa e da língua espanhola.

Carga Horária: 60h

3º SEMESTRE

Disciplina: Literatura de Língua Portuguesa

Ementa: Estudo das expressões contemporâneas das literaturas brasileira e portuguesa.

Carga Horária: 60h

Disciplina: Morfossintaxe da LM

Ementa: Estudo das estruturas morfossintáticas da língua portuguesa contemporânea.

Carga Horária: 45h

Disciplina: História da Língua Espanhola

Ementa: Estuda a formação sócio-histórica e linguística da língua Espanhola, sua evolução e diferenciação na Europa e na América.

Carga Horária: 60h

Disciplina: Língua Espanhola Intermediário I

Ementa: Desenvolvimento das competências comunicativas, linguística e estratégicas a a nível médio intermediário concentrando-se sobretudo na aprendizagem de estratégias que envolvam as habilidades orais e de audição.

Carga Horária: 90h

Disciplina: Compreensão e Produção Oral em LE II

Ementa: 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.

Carga Horária: 30h

Disciplina: Pesquisa e Prática de Ensino em Língua Espanhola III

Ementa: 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.

Carga Horária: 60h

Disciplina: Estudos contrastivos em sintaxe de LM e LE

Ementa: Estudo contrastivo das estruturas sintáticas básicas do português contemporâneo (LM) e da língua estrangeira (LE) (inglês / espanhol): abordagem sincrônica.

Carga Horária: 60h

4º SEMESTRE

Disciplina: O conto em Língua Espanhola

Ementa: Analisa e interpreta contos extraídos da produção literária contemporânea em LE. Estuda o contexto sociocultural e histórico das obras analisadas.

Carga Horária: 60h

Disciplina: Estudo da Linguística Textual

Ementa: 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.

Carga Horária: 45h

Disciplina: Introdução à Análise do Discurso em Língua Espanhola

Ementa: Estudo dos pressupostos teóricos e filosóficos da análise do discurso aplicados ao ensino da língua espanhola.

Carga Horária: 45h

Disciplina: Língua Espanhola Intermediário II

Ementa: Desenvolvimento das competências 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.

Carga Horária: 90h

Disciplina: Pesquisa e Prática de Ensino em Língua Espanhola IV

Ementa: 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.

Carga Horária: 75h

Disciplina: Tópicos em Tradução

Ementa: Estuda os elementos teóricos das formas diversas de tradução. Discute políticas de Tradução e a importância das teorias para a prática tradutória.

Carga Horária: 60h

5º SEMESTRE

Disciplina: A Poesia em Língua Espanhola

Ementa: Analisa e interpreta poemas de autores componentes da produção literária contemporânea em língua espanhola. Desenvolve as habilidades de leitura de poemas na Língua Espanhola.

Carga Horária: 60h

Disciplina: Estudos Culturais Comparados Língua Materna / Língua Espanhola

Ementa: Estudo das vertentes dos Estudos Culturais contemporâneos em Língua Espanhola, contrapondo-os aos Estudos Culturais brasileiros.

Carga Horária: 45h

Disciplina: Língua Espanhola Avançado I

Ementa: 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.

Carga Horária: 90h

Disciplina: Estágio I

Ementa: Estudos e diagnósticos da prática docente e a realidade do ensino de línguas estrangeiras no ensino fundamental e médio.

Carga Horária: 100h

Disciplina: Pesquisa e Prática de Ensino da Língua Espanhola V

Ementa: 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.

Carga Horária: 45h

Disciplina: Prática de Tradução

Ementa: Desenvolve habilidades práticas de tradução de textos de natureza diversa. A tradução como habilidade linguística.

Carga Horária: 45h

6º SEMESTRE

Disciplina: O teatro em Língua espanhola

Ementa: 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.

Carga Horária: 60h

Disciplina: Introdução à Linguística Aplicada

Ementa: Estudo do desenvolvimento da Linguística Aplicada, discutindo seus conceitos, principais teorias, métodos e abordagens de ensino de línguas, explorando resultados de pesquisas na área.

Carga Horária: 45h

Disciplina: Estudos Sócio-Antropológicos do Ensino da Língua Espanhola

Ementa: Estudos dos problemas relacionados com a aquisição da LE como L2 enfatizando os aspectos sociais e antropológicos.

Carga Horária: 45h

Disciplina: Língua Espanhola Avançado II

Ementa: Linguística aplicada à produção de textos em língua espanhola, reconhecimento de erros tanto na escrita quanto na oral para aperfeiçoá-los.

Carga Horária: 90h

Disciplina: Estágio II

Ementa: Planejamento e execução de atividades docentes através de minicursos, cursos de extensão, e outros, visando a prática docente para o ensino fundamental e médio.

Carga Horária: 100h

Disciplina: Projeto de Pesquisa

Ementa: Estuda os aspectos metodológicos para a elaboração de projetos e relatórios de pesquisa.

Carga Horária: 45h

7º SEMESTRE

Disciplina: O Romance em Língua Espanhola

Ementa: Analisa e interpreta romances extraídos da produção literária contemporânea em LE. Estuda o contexto sociocultural e histórico das obras analisadas.

Carga Horária: 60h

Disciplina: Política E Organização Dos Sistemas De Ensino

Ementa: Discussão das políticas de ensino e das estratégias de planejamento e da avaliação. Os parâmetros curriculares, a prática pedagógica e as perspectivas metodológicas.

Carga Horária: 45h

Disciplina: Aquisição de LE

Ementa: Estudos relacionados com a aquisição de LE com L2 enfatizando aspectos cognitivos e psicológicos.

Carga Horária: 45h

Disciplina: Língua Espanhola Avançado III

Ementa: 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.

Carga Horária: 45h

Disciplina: Estágio III

Ementa: 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.

Carga Horária: 100h

Disciplina: Pesquisa Orientada

Ementa: Acompanhamento do Projeto de Pesquisa.

Carga Horária: 45h

8º SEMESTRE

Disciplina: Tecnologias Aplicadas ao ensino de Língua Espanhola

Ementa: 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.

Carga Horária: 45h

Disciplina: Ensino de Língua Estrangeira Instrumental

Ementa: 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.

Carga Horária: 45h

Disciplina: Estágio IV

Ementa: 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.

Carga Horária: 100h

Disciplina: TCC – Trabalhos De Conclusão De Curso

Ementa: 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.

Carga Horária: 60h

Anexos

ATIVIDADES RELACIONADAS A SEGUNDA AULA SOBRE “EL CINE”

Os textos abaixo foram lidos após as exibições dos curtas (*Cuerdas*, *La leyenda del espantapájaro* e *Vestido nuevo*) e serviram também de propulsores para os debates acerca dos temas tratados. No que diz respeito aos exercícios eles serviam para aguçarmos o processo reflexivo dos alunos, por meio da construção da empatia, da aceitação, do respeito e do diálogo



Mejor cortometraje animado español le robará el corazón

Fue escogido como el mejor cortometraje animado español, ganador de un premio Goya y lleva por nombre “Cuerdas”, una historia de niños que sin duda le robará el corazón.

El vídeo trata de la historia de un orfanato, en donde vive una niña llamada María con un corazón muy noble, a los días, llega un nuevo compañero a clase que se convierte en su amigo, juntos y gracias a la imaginación de la niña, logran disfrutar de los mejores recreos juntos, con la singularidad de que el niño tiene parálisis y no se mueve ni habla.

María trata de enseñarle a su nuevo amigo cosas como brincar cuerda en su silla de ruedas, o jugar bola desde su silla de ruedas, todo con la ayuda de unas cuerdas.

Además de la historia y la calidad de la imagen, el corto muestra una vida llena de ilusiones y valores, unidos siempre por el amor y la amistad que es capaz de despertar sentimientos hasta en el más insensible de los seres.

El creador y director del corto es Pedro Solís García, quien anteriormente ganó un premio por otra obra llamada La Bruja. Según cita el sitio web www.autismomadrid.es el autor se inspiró en su hijo Nicolás para realizar el corto, precisamente porque el niño también tiene parálisis cerebral.

"Es parte de mi vida. El niño es mi hijo. La silla es la de mi hijo, que fue lo primero que modelé para el corto. Son sus manitas finitas, sus piernecitas, sus dientes rotos de la medicación, su pelo rizado. Es él". La historia va dirigida al público en general, pero muy especialmente a los niños.

Los premios Goya son otorgados por la Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España, con el objetivo de destacar el trabajo de profesionales en distintas áreas.

Ejercicio

- 1º) Di con tus palabras la sensación que el cortometraje "Cuerdas" ha causado en ti.
- 2º) ¿La escuela que estudias tiene estructura para un estudiante con deficiencia? Explica.
- 3º) ¿Por qué la chica, amiga de María, ha dicho la frase: ¡Qué rara es María!?
- 4º) Veinte años después María se torna profesora ¿qué piensas a respecto de eso?
- 5º) ¿Ya tuvo un amigo minusválido/incapacitado? Si sí me cuenta algo especial, si no, dime se le gustaría tener y lo porque.
- 6º) ¿Crees que los incapacitados deberían estar en escuelas especiales? Justifica.
- 7º) ¿En este video alguna escena te llamo la atención? Se sí o no, cuéntanos.

O Curta-metragem "Cuerdas" está Disponível em:
<https://youtu.be/4INwx_tmTKw>.



La leyenda del espantapájaros

Esta semana volvemos al cortometraje de animación, en esta ocasión para ver una muestra de lo que nos depara la animación en España. Un cortometraje, una historia legendaria: *La leyenda del espantapájaros*.

Un espantapájaros vive una vida triste y solitaria. Sólo desea hacer alguna amistad, pero todos los pájaros huyen de él, como si le temiesen. Quiriendo cambiar su vida y encontrar amigos, consigue un destino que no se merecía. Es un corto agridulce. Por un lado es suave, tierno, pero la tragedia también te crea una sensación de impotencia que no puedes remediar. Pero, ¿podrá un espantapájaros rebelarse contra su destino y sobrevivir a él?

Escrito y dirigido por Marco Besas, cineasta madrileño formado en Nueva York y que ha trabajado, entre otros, con Pedro Almodóvar, encontramos un corto que deja ver cierta influencia del ambiente tenebroso tan característico de Tim Burton. Con una animación de gran calidad y una historia magistralmente narrada por el inolvidable Sancho Gracia, *La leyenda del espantapájaros* nos atrapa desde el primer momento, introduciéndonos en una historia con el inconfundible sabor de los antiguos cuentos y leyendas que nos explicaban nuestros mayores o podían escucharse a la luz de una hoguera en una noche de verano.

Ganador de un buen número de premios tanto nacionales como internacionales, entre los que destacan la mención de honor al Mejor Corto de animación del Festival de Cine de Animación de Cleveland; el *Grand Prize of European Fantasy Short Film in Silver* en el Fantasporto, el premio a la mejor animación en el Festival de Cortometrajes de Los Ángeles y la nominación al Goya al mejor cortometraje de animación (2005), *La leyenda*

del espantapájaros es un cortometraje para disfrutar y saborear. Con él os dejo hasta el jueves que viene.

Ejercicio

- 1) ¿Qué pasa con el espantapájaros que se queda triste?
- 2) El espantapájaros vive solo, y, miramos que los cuervos son la mayoría. ¿Qué podemos decir sobre esta situación: es un acoso o prejuicio? ¿Los dos dan igual?
- 3) ¿Puedes sacar alguna lección de esta historia?
- 4) ¿Cuáles son los apuntes que se puede hacer sobre el ambiente al rededor del espantapájaros?
- 5) En tu escuela, en el aula, ¿puedes percibir situaciones de acoso? ¿Cuáles son las posibles soluciones para este problema?
- 6º) ¿Debes creer en todo qué una persona habla sobre otra? Explica.

O Curta-metragem “Leyenda del espantapájaros” está Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=57G-kkaU2h8>>.

Vestido Nuevo



"Vestido Nuevo" se aproxima a la homosexualidad des-de un tierno enfoque infantil en una historia cargada de calidad y sensibilidad.

"El segundo cortometraje de Sergi Pérez trasciende la etiqueta de corto rosa y va di-recto al corazón. Al corazón de todos los que en algún momento se han sentido diferentes y han sufrido por ello. Vestido nuevo es la historia de Mario, un niño que el día de Carnaval en la escuela decide ponerse un vestido de niña para sorpresa de alumnos, profesores y familiares.

Diez premios en diversos festivales nacionales avalan este corto de factura impecable e inmensa sensibilidad." - Jordi Minguell "El País". 'Vestido nuevo' ganó en el 2008 el premio por el mejor cortometraje en la XII edición del Certamen de Cine y Video Joven de Irun en el C.C. Amaia junto al cortometraje "Atracciones".

Bullying homofóbico es el maltrato escolar (verbal, psicológico, físico...) hacia un compañero por el hecho de ser homosexual o por el hecho de que los demás sospechen que lo pueda ser. De todos los tipos de bullying el homofóbico es el que más se da en las aulas, de hecho todos sabemos que el insulto más escuchado en el aula es "Maricón". Las víctimas del bullying homofóbico sufren una auténtica pesadilla.

"La homofobia y el sexismo están sirviendo de doble forma para acosar e intimidar a los chicos y chicas más vulnerables: por una parte, se persiguen todas las rupturas de género y sexualidad de todos, independientemente de su orientación sexual y género. Por otra parte, se recuerda a los chicos y chicas gays, lesbianas, transexuales y bisexuales que han de esconderse, que han de ocultar partes significativas de sus vidas y que si se muestran tal cual son, pueden ser objeto de el rechazo, aislamiento, burla y acoso."

"El mensaje que lanzamos es claro: cuando rompes las normas, hay un castigo, insultos, aislamiento, vejaciones y todo tipo de humillaciones que son más o menos evidentes y más o menos toleradas por nuestros entornos sociales más inmediatos, como la familia, la escuela, el barrio, el trabajo, etc." "Estas formas de violencia son posibles por la impunidad, minimización y silencio que las rodea".

Ejercicio

- 1º) ¿Qué piensas sobre la diferencia de gustos y opinión?
- 2º) ¿Ya sufrió o hice alguien sufrir acoso por ser diferente?
- 3º) ¿Crees qué es una forma de violencia no respetar la diferencia de los otros? Explica.
- 4º) ¿Qué piensas sobre la homofobia y el acoso?
- 5º) ¿Qué piensas de la reacción de la profesora y del director de la escuela?
- 6º) Se fueras la profesora ¿Qué harías?
- 7º) ¿Qué piensas de Mario?

O Curta-metragem "Vestido nuevo" está Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=JMakydi0p7o>>.