

OS SABERES DOCENTES E AS VARIEDADES LINGUÍSTICAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ESPANHOL DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA

Valdecy de Oliveira Pontes

1. Introdução

O primeiro currículo do Curso de Letras, da Universidade Federal do Ceará (UFC), constante do primeiro Regimento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, foi aprovado pelo Conselho Universitário, em 14 de julho de 1961, Resolução n.º102, na forma do artigo 3º da Lei N.º 3866 de 25 de janeiro de 1961. Constava de um regime de quatro séries anuais para o Bacharelado e para a Licenciatura, compreendia três áreas de estudo: Letras Neolatinas, Letras Anglo-Germânicas e Letras Clássicas, conforme o Projeto Pedagógico do Curso de Letras–Espanhol (UFC, 2020, p. 10-19).

Ao longo dos anos de existência do Curso de Letras, algumas alterações podem ser verificadas no currículo. A primeira dessas modificações, aprovada pelo parecer n.º 73/63, em 06/12/63, tratou da classificação das disciplinas em regulares e complementares. Outras modificações ocorreram em: (i) 1966, quando as disciplinas do curso passaram a ser ofertadas por semestre; (ii) 1993, com a proposta do anexo 20 ao Regimento Geral da Universidade, que ficou vigente até o segundo semestre de 2005; e (iii) 2006, quando o currículo do Curso de Letras sofreu uma reforma, resultado das discussões sobre as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, iniciadas no âmbito da UFC no ano de 2000, que permitem uma flexibilidade na construção dos currículos plenos e privilegiam a indicação de áreas do conhecimento a serem consideradas, em vez de estabelecer disciplinas e cargas horárias definidas.

Em 2015, com a publicação de uma nova Resolução para os cursos de licenciaturas, pelo Ministério da Educação, houve uma nova reformulação dos Cursos de Letras, inclusive, do Curso de Letras-Espanhol-Noturno, criado em 2009. Essa Resolução, do Conselho Nacional de Educação (CNE)/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015, diz respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Quatro anos depois, a Resolução do CNE-CP n.º 02/2015 foi revogada pelo artigo 30 da Resolução CNE-CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019. Todavia, antes mesmo da sua vigência, o Conselho Nacional de Educação (CNE-CP), através da Resolução n.º 1, de 2 de julho de 2019, alterou o artigo 22 da Resolução CNE-CP n.º 02/2015, conforme a seguinte redação:

Art. 22. Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo máximo de 2 (dois) anos, contados da publicação da Base Nacional Comum Curricular, instituída pela

Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, publicada no Diário Oficial da União (DOU) de 22 de dezembro de 2017. (Brasil, 2019).

Não obstante, no Capítulo IX, das disposições transitórias e finais, da Resolução CNE-CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, definiu-se em parágrafo único o seguinte:

Parágrafo único. As IES que já implementaram o previsto na Resolução CNE/CP no 2, de 1o de julho de 2015, terão o prazo limite de 3 (três) anos, a partir da publicação desta Resolução, para adequação das competências profissionais docentes previstas nesta Resolução. (Brasil, 2019).

Após a publicação dessa última resolução, houve, no âmbito dos cursos de licenciaturas, muitas manifestações contrárias a essas novas diretrizes. Na visão de Freitas (2021), essa nova Resolução desconsidera as pesquisas das últimas décadas no âmbito da formação de professores, visto que advoga por uma formação de cunho formação tecnicista. Ademais, foi divulgada uma nota de repúdio, na qual 25 faculdades, centros e departamentos de Educação das Universidades públicas do estado do Rio de Janeiro se manifestaram contra a reformulação da Resolução CNE/CP no 2 de 2015 (Brasil, 2015). De acordo com a nota, essa Resolução não prioriza a qualidade da formação inicial de professores e favorece o lucro de instituições privadas.

No que tange à qualidade dos cursos de licenciatura, Pimenta (2012) assevera que vários cursos de formação inicial de professores priorizam, em sua matriz curricular, os conteúdos teóricos das disciplinas específicas da área de formação do professor, principalmente, nos cursos da área de exatas, tais como: matemática, física, química etc. Dessa forma, são deixadas em segundo plano as disciplinas que exploram os conhecimentos e saberes pedagógicos e didáticos. Nas palavras de Imbernón (2011, p. 43):

[...] a formação inicial que os professores costumam receber não oferece preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na prática de sala de aula. Além disso, não se tem a menor informação sobre como desenvolver, implantar e avaliar processos de mudança.

A partir das limitações elencadas pelo autor, ao pensar na formação inicial de professores para a Educação Básica, advogamos por uma formação reflexiva, autônoma e construtiva que fomente, no professor de Espanhol, a construção e/ou renovação de suas concepções a respeito da postura do professor diante do fazer pedagógico em sala de aula. Nesse sentido, a análise do PPC, da matriz curricular e dos programas de disciplinas é do Curso de Letras -Espanhol – Noturno da UFC é de vital importância, visto que são documentos norteadores do curso.

O interesse pelo PPC do Curso de Letras-Espanhol- Noturno da UFC se deve às alterações impostas pela Resolução CNE/CP no 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), intitulada BNC-Formação, que são as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para formação inicial de professores. Como se trata de um documento relativamente recente que determina que os cursos de licenciatura deverão adequar os respectivos PPCs a essas novas diretrizes, buscaremos entender a situação dos PPC desse curso no ano de 2023, após a sua atualização, mais especificamente, no que toca ao espaço dado às variedades do espanhol no percurso formativo dos saberes docentes de futuros professores de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE).

2. As variedades linguísticas e os saberes docentes na formação do professor de espanhol

Ao tratar da formação de professores, Pimenta (1999, p.18) pondera que as demandas da sociedade fazem com que algumas profissões se extingam ou se transformem, ao passo que outras surgem. Nesse contexto, a profissão de professor é aquela que se transforma e adquire novas características para atender às demandas da sociedade. Com isso, é necessário que esteja claro ao professor, a sua identidade como profissional. Por sua vez, a identidade é a construção do sujeito historicamente situado e esta se constitui a partir da significação social da profissão (Pimenta, 1999, p. 19). Nessa construção, Pimenta (1999, p.20-28) elenca três saberes que são importantes para o entendimento dessa identidade: a experiência (como aluno, pelos estudos e pela visão dos colegas), o conhecimento (de sua área específica) e os saberes pedagógicos (o "saber ensinar").

O saber dos conhecimentos conforme preconiza Pimenta (2012) é construído principalmente nos cursos de formação inicial, nas licenciaturas, e são aprimorados por meio da prática cotidiana em sala de aula. Esses saberes disciplinares, segundo Tardif (2010), são saberes dos diversos campos de conhecimentos definidos e selecionados pelas universidades e ofertados por meio de disciplinas nos cursos de formação inicial e continuada dos professores. No caso do Curso de Letras-Espanhol, são os domínios dos conhecimentos científicos dos conteúdos disciplinares como Fonética, Morfologia, Sintaxe, Pragmática, entre outros.

Esse saber constitui um dos importantes pilares para o professor de Espanhol com Língua Estrangeria (E/LE), mas além deste os professores precisam articular outros saberes integrados aos conhecimentos científicos para a mediação pedagógica dos conteúdos disciplinares, o qual Pimenta (2012) classifica como saber pedagógico.

Os saberes pedagógicos, na visão da autora, são os saberes constituídos a partir das concepções epistemológicas da teoria e da prática, sendo confrontados e reelaborados. Ao tratar desses saberes, Tardif (2010, p. 37) explica que "a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de saberes pedagógicos".

Pimenta (2012), ao analisar a formação inicial dos professores no contexto da prática pedagógica e da didática, observa a necessidade de superar a fragmentação dos saberes da docência. Além disso, podemos elencar, como problemática, a repetição e sobreposição de conteúdos disciplinares, bem como a divisão fragmentada das disciplinas de estágio, na formação do professor de Espanhol.

Nesse sentido, a formação inicial de professores é o ponto de partida para a busca do entendimento dessa identidade. Para tanto, os cursos de nível superior de formação docente devem desenvolver currículos e projetos pedagógicos que auxiliem os futuros docentes nessa busca de identidade. Segundo Pimenta (1996, p. 73), infelizmente os cursos vêm desenvolvendo currículos e estágios distantes da realidade da escola, o que pouco contribui para "gestar uma nova identidade do profissional docente".

Para Zabalza (2002, p.145):

o exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos

correspondentes a sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência.

Em consonância com Zabalza (2002), Libâneo (2013, p. 26-27) assevera que a formação de professores abrange duas dimensões: a formação teórico-científica (formação específica da disciplina) e a formação técnico-prática (formação profissional específica para a docência). Nesse sentido, percebemos que a formação de professores depende, assim como de outros fatores, de uma organização curricular que possa proporcionar ao futuro professor tanto uma formação com conhecimento em sua área específica como a formação para a docência.

Considerando a relevância dessa temática, nesta pesquisa, propomo-nos a analisar documentos norteadores do Curso de Letras-Espanhol-Noturno da UFC, tais como: PPC, matriz curricular e programa de disciplinas. Para Beck et al. (2003), o PPC apresenta-se como uma forma de deixar claros os objetivos de um curso, além de orientar estratégias, por ser um instrumento integrador, que visa coordenar as ações dos diversos sujeitos envolvidos no processo coletivo. A estruturação do PPC tem por objetivo definir os rumos para as ações do curso, metas, diretrizes, prioridades que vão orientar a formação de um perfil de egresso para uma dada instituição.

No tocante à proposta pedagógica de formação, “[...] é o documento orientador de um curso que traduz as políticas acadêmicas institucionais, com base nas DCN” (Brasil, 2012, p. 32), a serem desenvolvidas por um currículo que “[...] se refere a uma realidade histórica, cultural e socialmente determinada, e se reflete em procedimentos didáticos, administrativos que condicionam sua prática e teorização” (Jesus, 2008, p. 2640).

Com relação à elaboração de um PPC, para Veiga (2004, p.17): “Não existe um projeto de curso isolado. Ele é parte de um projeto institucional, que é parte de uma universidade, que é parte de um sistema de educação, que é parte de um projeto de sociedade”. Para além disso, serve como um conjunto de alternativas, para registrar o perfil desejado do egresso, para definir um percurso, um rumo e caminhos que o coletivo do curso quer construir. Assim, para Veiga (2004, p. 16), o PPC é um:

[...] instrumento de ação política [que] deve estar sintonizado com uma nova visão de mundo, expressa no paradigma emergente de ciência e de educação, a fim de garantir uma formação global e crítica para os envolvidos nesse processo, como forma de capacitá-los para o exercício da cidadania, a formação profissional e o pleno desenvolvimento pessoal.

Veiga (2004, p. 25) acrescenta, ainda, que:

O projeto político-pedagógico é mais do que uma formalidade instituída: é uma reflexão sobre a educação superior, sobre o ensino, a pesquisa e a extensão, a produção e a socialização dos conhecimentos, sobre o aluno e o professor e a prática pedagógica que se realiza na universidade.

Devido ao seu amplo escopo, ponderamos o caráter de incompletude deste documento, sendo necessário uma constante análise coletiva do PPC, a fim de revisá-lo, problematizá-lo e reconfigurá-lo a partir do cotidiano acadêmico. Dessa forma, a nossa pesquisa poderá aportar significativas contribuições a esse documento norteador da formação inicial de professores de Espanhol como Língua Estrangeira.

Vale salientar, ainda, que, ao analisarmos o PPC de um curso de formação inicial de professores, considerando a relevância dos saberes docentes, já

explicitados nesta seção, não podemos deixar de examinar a sua matriz curricular. De acordo com Moreira e Candau (2007), a palavra currículo associam-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento.

No que diz respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, a Resolução do CNE-CP nº 02. É importante destacar que, decorrer da formação inicial do professor da educação básica devem ser considerados, na matriz curricular, núcleos que contemplem a diversidade linguística, social e cultural da sociedade brasileira, conforme o artigo 12:

Art. 12. Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos:

- I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, articulando: b) princípios de justiça social, respeito à diversidade, promoção da participação e gestão democrática; c) conhecimento, avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de ensino e aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira; h) decodificação e utilização de diferentes linguagens e códigos linguístico-sociais utilizadas pelos estudantes, além do trabalho didático sobre conteúdos pertinentes às etapas e modalidades de educação básica; i) pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;
- II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades: b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;
- III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, compreendendo a participação em: d) atividades de comunicação e expressão visando à aquisição e à apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social.;" (Brasil, 2015, p. 9).

Por outro lado, a Resolução CNE/CP no 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), intitulada BNC-Formação, pontua que os os cursos superiores de licenciatura devem ser sistematizados em três grupos, perfazendo uma carga horária mínima de 3.200h, com a seguinte distribuição:

- I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.
- II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.
- III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a

prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora. (Brasil, 2019, p. 6).

Assim, as Instituições formadoras devem apresentar esses três grupos e suas respectivas cargas horárias, nos seguintes anos dos cursos superiores ofertados: o Grupo I (800h) deve ser iniciada logo no 1º ano em consonância com os 3 eixos que norteiam a formação inicial e continuada dos docentes. No Grupo II (1.600h), é recomendado no 2º ao 4º ano de curso e por fim, no Grupo III (800h), as práticas devem ser iniciadas também, no 1º ano de curso.

Por fim, com relação ao conteúdo curricular, o Curso de Letras deve oferecer, também, conteúdos básicos ligados à área dos Estudos Linguísticos e Literários, a partir da percepção de língua e literatura como “prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais”, articulando uma reflexão teórico-crítica com a prática, a partir de uma abordagem intercultural (Brasil, 2001). Além disso, as licenciaturas devem incluir conteúdos definidos para a educação básica.

Ademais, o profissional de Letras deve “estar compromissado com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as consequências de sua atuação no mundo do trabalho”, e, ainda, ampliar o senso crítico para compreender a importância da formação continuada e do desenvolvimento profissional. (Brasil, 2001).

No que diz respeito à diversidade linguística, vale ressaltar que, de acordo com o Inventário Nacional da Diversidade Linguística, disponível no portal do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), no Brasil, podemos encontrar centenas de línguas:

Estima-se que existem no Brasil em torno de 250 línguas. Além da língua portuguesa e de sua ampla diversidade, são faladas línguas indígenas, de comunidades de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras. Esse patrimônio cultural é desconhecido pela grande maioria da população, cujo senso comum acredita que o Brasil é um país monolíngue.

Toda essa diversidade linguística precisa ser conhecida, notadamente, quando nos referimos à formação de futuros professores de língua(s). Consideramos tratar-se de conhecimento básico para sua atuação, uma vez que se espera que o profissional da área de linguagem esteja apto a apresentar essa realidade a seus alunos e a desconstruir representações preconceituosas.

Kraviski (2007) ressalta, ainda, que o professor, como agente intercultural que é, deve conscientizar os aprendizes sobre a diversidade cultural, pois o professor também é um formador de ideologias. Desta forma: “(...) o professor deve ser o mediador quando do aparecimento de atitudes de rechaço e intolerância manifestadas pelos alunos em relação à cultura estrangeira” (Kraviski, 2007, p.72). Esta autora, de igual forma, propõe que a apresentação das variedades linguísticas aos alunos de Espanhol deve fazer parte do componente cultural, posto que contribui para o combate de preconceitos sobre esta língua e cultura heterogêneas.

Em relação à inclusão deste componente curricular nos cursos de Letras Espanhol, Silva (2020), ao realizar uma pesquisa documental nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de doze universidades brasileiras, constatou que os PPC apresentam um discurso em prol do ensino da diversidade linguística da língua espanhola. Porém, a maioria não oferta matérias específicas sobre as variedades linguísticas do espanhol. Na concepção do autor, esta realidade deve ser revista nas

matrizes curriculares dos cursos de formação inicial de professores de espanhol, pois, ao tratarmos da diversidade linguística, fomentamos:

Uma prática plurinormativa com a finalidade de promover o conhecimento das identidades linguísticas das diferentes comunidades de fala do mundo hispânico, melhorar a formação profissional dos futuros professores e favorecer atitudes positivas à diversidade do espanhol (Silva, 2020, p. 148).

Nesse sentido, o futuro professor de espanhol como língua estrangeira precisará desse conhecimento para o seu trabalho em sala de aula, posto que, conforme Coan e Pontes (2013), Pontes, Nascimento e Porto (2024), ao ensinar uma língua estrangeira, o professor deve ir além dos limites do ensino da norma-padrão de uma língua, ou seja, deve contemplar a diversidade linguística, conscientizando os seus alunos em relação à existência de formas que não aparecem no livro didático ou nas gramáticas prescritivas, mas que figuram nos diversos gêneros orais e escritos, sendo utilizadas por falantes de diversas comunidades de fala da referida língua.

Por último, mais especificamente, no que se refere à língua espanhola, Pontes e Pereira (2016, p. 34) afirmam que, embora o livro didático (doravante LD) não contemple todas as variedades do espanhol, devido a limitações de espaço e padrões editoriais, "o professor de línguas não está isento de apresentar a heterogeneidade da língua e suas outras variedades, para além da que ele utiliza em sala de aula ou da que se apresenta no LD". Dessa forma, é essencial que o professor de espanhol, em seu percurso formativo inicial, conheça e reflita sobre a diversidade da língua, a qual se propõe a ensinar.

3. Descrição e análise dos resultados

Ao analisarmos o perfil do egresso, pudemos identificar que há objetivos de formação específicos, relacionados à diversidade linguístico-cultural. De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras - Língua Espanhola e suas Literaturas da UFC (UFC, 2022, p. 31-32), estes objetivos são:

- Conhecimento de diferentes variedades de língua existentes, dos fatores que condicionam tais variedades e das implicações sociais decorrentes dos diferentes usos;
- Respeito às diferentes variedades linguísticas do espanhol e reconhecimento das implicações sociais decorrentes do uso da norma padrão e das demais variedades em diferentes manifestações discursivas, bem como do respeito à diversidade étnico-social delas decorrentes e que compõem o cenário glotopolítico mundial;
- Domínio de conceitos que possibilitem compreender e explicar a linguagem como uma faculdade inata e ao mesmo tempo um fenômeno cognitivo, sócio-histórico e cultural;
- Capacidade de realizar uma classificação histórica, política, social e cultural de produtos e processos linguísticos e literários, na língua espanhola, particularmente de textos de diferentes gêneros e registros linguísticos e de suas relações com outros tipos de discurso.

Diante das capacidades a serem desenvolvidas por um aluno do curso, nota-se que há competências relacionadas ao conhecimento e respeito sobre as variedades da Língua Espanhola, além de capacidades referentes à compreensão, análise e produção de diferentes gêneros textuais, considerando-se o contexto sócio-histórico e cultural. Assim, o PPC do curso propõe a explicitação e a valorização das variedades linguísticas aos alunos de espanhol como componente cultural, social e

histórico, o que contribui para o combate de preconceitos sobre esta língua e suas variedades, conforme salienta Kraviski (2007). Além disso, Gil (2020), ao tratar sobre a didática do ensino superior, pontua que se faz necessário haver um reconhecimento da diversidade nos espaços de formação.

Essa constatação é bem significativa para o escopo de nossa pesquisa, uma vez que o PPC do curso analisado insere a diversidade linguística em sua proposta pedagógica de formação e isto se configura em ações a serem desenvolvidas por um currículo que “[...] se refere a uma realidade histórica, cultural e socialmente determinada, e se reflete em procedimentos didáticos, administrativos que condicionam sua prática e teorização” (Jesus, 2008, p. 2640).

Nesse sentido, Veiga (2004, p.17) afirma que: “Não existe um projeto de curso isolado. Ele é parte de um projeto institucional, que é parte de uma universidade, que é parte de um sistema de educação, que é parte de um projeto de sociedade”. Assim, serve como um conjunto de alternativas para registrar o perfil desejado do egresso, para definir um percurso, um rumo e caminhos que o coletivo do curso quer construir.

No que tange à matriz curricular, destacamos a proposta interdisciplinar articulada entre as disciplinas do eixo de formação linguística, em especial, Espanhol I, II, III, IV e V: língua e cultura, que apresentam a mesma ementa, diferindo apenas no nível de aprofundamento. Segundo o Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras - Língua Espanhola e suas Literaturas da UFC (UFC, 2022, p. 73), as ementas de Espanhol I e IV são:

Espanhol I: língua e cultura - Estudo das situações prático-discursivas da língua espanhola mediante o uso de estruturas de **nível inicial**, para o desenvolvimento das habilidades comunicativas, de modo a sensibilizar o aluno para os aspectos socioculturais e interculturais das comunidades falantes dessa língua, contemplando questões socioambientais, éticas e estéticas.

Espanhol V: língua e cultura - Estudo das situações prático-discursivas da língua espanhola mediante o uso de estruturas léxico-gramaticais de **nível avançado**, para o desenvolvimento das habilidades linguísticas comunicativas sensibilizando o aluno para os aspectos socioculturais e interculturais das comunidades falantes dessa língua, contemplando questões socioambientais, éticas e estéticas.

Há, ainda, a disciplina optativa de “tópicos em estudos culturais dos países de língua espanhola”, que objetiva abordar aspectos culturais das diversas comunidades de fala hispana. Nessa disciplina, poderiam ser examinadas questões relacionadas à diversidade linguística e a sua relação com a cultura afro, indígena ou, ainda, as relações de cunho étnico-racial. No entanto, a ementa é bem genérica e não menciona nenhum desses aspectos, característicos de cada comunidade hispânica. Segundo o Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras - Língua Espanhola e suas Literaturas da UFC (UFC, 2022, p. 189), a ementa é a seguinte: “Estudos de aspectos culturais das comunidades falantes de língua espanhola”.

Apesar de a proposta do PPC de articulação interdisciplinar entre as disciplinas de língua espanhola se concretizar em relação aos aspectos linguísticos, isso não ocorre no que tange às questões relacionadas a fatores socio-estilísticos, uma vez que as ementas dos programas de disciplina não mencionam esse tópico e focalizam, de forma geral, os aspectos socioculturais e interculturais das comunidades falantes da língua, contemplando questões socioambientais, éticas e estéticas, ou seja, fica a critério do professor definir os tópicos a serem explorados

em sala de aula. Além disso, de acordo com as ementas, as disciplinas de língua, tampouco exploram, de forma explícita, as variedades linguísticas do espanhol.

É salutar, ponderar, ainda, que os conteúdos disciplinares, nos termos de Tardif (2010), constituem um dos importantes pilares para a formação inicial docente, mas, além desses, os professores precisam articular outros saberes integrados aos conhecimentos científicos para a mediação pedagógica dos conteúdos disciplinares, os quais Pimenta (2012) classifica como saber pedagógico. Essa etapa é muito importante, pois, conforme a pesquisa de Martins e Pimenta (2020), muitos professores da educação básica não sabem como trabalhar a temática da diversidade em sala de aula.

Sobre essa questão, Pimenta (1996, 2012) assevera que, na formação inicial dos professores, é necessária a superação da fragmentação dos saberes da docência (da experiência, do conhecimento e pedagógicos). Ademais, como não há uma delimitação dos aspectos socioculturais e interculturais das disciplinas analisadas, podemos ter, ainda, como problemática, a repetição e sobreposição de conteúdos disciplinares, elencada por Pimenta (2012) como outro problema nos currículos dos cursos de formação inicial de professores.

No que tange à diversidade linguística, mais especificamente, há uma disciplina obrigatória intitulada "Variedades da língua espanhola", na grade curricular do sexto semestre do curso. Segundo o Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras - Língua Espanhola e suas Literaturas da UFC (UFC, 2022, p. 87), a ementa é a seguinte:

Estudo das variedades da língua espanhola, com ênfase nos aspectos léxicos, semânticos, fonéticos, morfossintáticos e pragmáticos. Abordagem de conteúdos pertinentes às políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos, de educação das relações étnico-raciais e ao ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.

Além disso, está prevista a oferta da disciplina optativa de Tópicos em Sociolinguística em Língua Espanhola, que aborda fenômenos variáveis nas distintas comunidades hispânicas, considerando-se os processos de variação e mudança linguística.

A inclusão de componente curricular obrigatório e de outro optativo para tratar das variedades linguísticas do espanhol é significativa para a formação do futuro professor dessa língua estrangeira, pois, com a inserção desses componentes, podemos fomentar, nas palavras de Silva (2020, p. 148):

Uma prática plurinormativa com a finalidade de promover o conhecimento das identidades linguísticas das diferentes comunidades de fala do mundo hispânico, melhorar a formação profissional dos futuros professores e favorecer atitudes positivas à diversidade do espanhol.

Além dessa questão, o futuro professor precisará conhecer e refletir sobre as variedades do espanhol, uma vez que, em sua prática profissional, deverá, conforme Coan e Pontes (2013), Pontes, Nascimento e Porto (2024), ir além dos limites do ensino da norma-padrão de uma língua, ou seja, será essencial contemplar a diversidade linguística, conscientizando os seus alunos em relação à existência de formas que não aparecem no livro didático ou nas gramáticas prescritivas, mas que figuram nos diversos gêneros orais e escritos.

Desse modo, é de vital importância que o futuro professor tenha uma formação teórico-crítica atrelada à prática docente e vinculada à realidade da educação básica. Todavia, segundo Pimenta e Lima (2017), infelizmente, muitos

cursos de formação inicial de professores vêm desenvolvendo currículos e estágios distantes da realidade da escola, o que pouco contribui para a construção de uma nova identidade do profissional docente.

Considerações finais

Em relação às variedades linguísticas e os saberes docentes na formação inicial de professor de espanhol, parece-nos salutar que possamos discutir as experiências no âmbito da graduação de uma universidade pública, tendo em vista caminharmos para um aperfeiçoamento das ações didáticas até então empreendidas em cada contexto. Salvaguardando-se as especificidades de cada curso, a legislação vigente, a exemplo da Resolução do CNE-CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), da Lei 11.788 (Lei do estágio) são regulamentações que devem nortear, de modo geral, a formação de professores no Brasil, dessa forma, reputamos pertinente a proposta de uma reflexão conjunta que nos permita, tanto aos pesquisadores quanto aos formadores que atuam na docência do ensino superior, expor suas perspectivas de melhorias na e para a formação inicial de futuros professores. Consideramos, assim, que o presente estudo cumpre com o intento de se inserir no âmbito das discussões que já têm lugar assente na literatura sobre os fatores que intervêm no processo de formação desses profissionais.

O espaço que se estabelece para essa discussão encontra guarida no âmbito da "Didática das Línguas", campo que se fortalece no cenário investigativo (Dolz, 2016; Bronckart, 2007), nos Estudos da Educação (Pimenta, 1996, 2012; Nóvoa, 2017), articulando-se, ainda, os estudos sobre Currículo (Sacristán, 2013). Tal articulação se faz necessária, dada a complexidade de que o tema se reveste.

Assim, esta pesquisa pretende contribuir com a ampliação do debate sobre o PPC e a matriz curricular dos Cursos de Letras, mais especificamente, no que toca à formação inicial de professores de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE). Além de oferecer importantes elementos para uma reflexão sobre o planejamento e desenvolvimento curricular neste curso, ao permitir uma maior compreensão da questão da formação do professor de Espanhol da Educação Básica, no contexto das políticas educacionais e da reestruturação do trabalho docente na atualidade.

Referências

BECK, Carmem Lúcia C. et al. Participação na construção de um projeto político pedagógico na enfermagem. *Rev. bras. enferm.*, Brasília, v. 56, n. 4, p. 405-408, ago. 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES no 1.363, de 12 de dezembro de 2001. Retifica o Parecer CNE/CES n.º 492, de 3 de abril de 2001. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 jan. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1363_01.pdf. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de

julho de 2015. Brasília, *Diário Oficial da União*, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> Acesso em: 16 out.2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2/2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 fev. 2020, Seção 1, p. 87-90. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 1 jun. 2024.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: Educ, 2007.

COAN, Márluce; PONTES, Valdecy de Oliveira. Variedades linguísticas e ensino de espanhol no Brasil. *Revista Trama*, v. 09, p. 179-191, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/20348>. Acesso: 7 de nov. 2023.

DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica E Aplicada*, 32(1), 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/26773>

GIL, Antonio Carlos. *Didática do Ensino Superior*. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2020.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas S.A, 2010.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JESUS, Adriana Regina de. Currículo e educação: conceito e questões no contexto educacional. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2008. Disponível em: https://laqarto.ufs.br/uploads/content_attach/path/11339/curriculo_e_educacao_0.pdf Acesso em: 4 out. 2024.

KRAVISKI, E. R. A. *Estereótipos culturais: o ensino de espanhol e o uso da variante argentina em sala de aula*. Dissertação (Mestrado em Letras – Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná), Curitiba, 2007.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013. 287p.

MARTINS, Elcimar Simões; PIMENTA, Selma Garrido. Diversidade étnico-racial, formação e trabalho docente: (as)simetrias do tempo presente. *Revista Educação em Perspectiva*, v.11(2020), p. 1 -17. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/9036>. Acesso em: 10 out. 2024.

MOREIRA, A F. B; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: Moreira, a F. B; CANDAU, V. M. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: MEC, SEB, 2007.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, nº 166, out./dez. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v.22, n.2, p.72-89, jul/dez 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividades docentes*. 8. ed., São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PONTES, Valdecy de Oliveira; PEREIRA, Livya Lea de Oliveira. A tradução funcionalista do gênero textual peça teatral para o ensino da variação linguística em espanhol. *Domínios de Linguagem*, v.32,n.1, p. 33-61, 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/32652> . Acesso em: 23 out. 2024.

PONTES, Valdecy de Oliveira; NASCIMENTO, Maria Valdênia Falcão; PORTO, Bernadete de Souza. A diversidade étnico-racial e linguística na formação inicial de professores de espanhol como língua estrangeira. *Caminhos em Linguística Aplicada*, v.30, n.4, p. 67-90, 2º semestre de 2024. Disponível em: <https://periodicos.unitau.br/caminhoslinguistica/article/view/3753/2366> . Acesso em: 25 jan. 2025.

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo. In: SACRISTÁN, J. G (Org.) *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, Bruno Rafael Costa Venâncio. El projeto pedagógico de curso y su relación con la formación de profesores de español en el componente variedades. *Revista Intertexto*. v.13, n. 01, p. 148-172, 2020. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/intertexto/article/view/4546> Acesso em: 05 out. 2024.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

UFC, Universidade Federal do Ceará. *Projeto Pedagógico de Curso de Letras - Noturno Licenciatura em Língua Espanhola e suas Literaturas*. 2022. Disponível em: <<https://letrasespanholnoturno.ufc.br/wp-content/uploads/2022/10/projeto-revisto-depois-da-diligencia-camara-de-graduacao.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2024.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Educação Básica e Educação Superior: projeto político pedagógico*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

ZABALA, A. V. *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.