



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÕES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

AÍLLA CERES SANTOS NUNES

**A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA EM PERNAMBUCO**

RECIFE

2023

AÍLLA CERES SANTOS NUNES

**A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA EM PERNAMBUCO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguística

Orientador: Prof. Dr. José Alberto Miranda Poza

Co-orientadora: Profa. Dra. Cristina Corral Esteve

RECIFE

2023

Catálogo na fonte
Bibliotecária Lílian Lima de Siqueira Melo – CRB-4/1425

N972c Nunes, Ailla Ceres Santos

A competência comunicativa intercultural na formação de Professores de língua espanhola em Pernambuco / Ailla Ceres Santos Nunes. – Recife, 2023.

88f.: il..

Sob orientação de José Alberto Miranda Poza.

Sob coorientação de Cristina Corral Esteve.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2023.

Inclui referências e anexos.

1. Linguística. 2. Competência comunicativa. 3. Língua estrangeira. 4. Espanhol. I. Poza, José Alberto Miranda (Orientação). II. Esteve, Cristina Corral III. Título.

809 CDD (22. ed.)

UFPE (CAC 2023-82)

AÍLLA CERES SANTOS NUNES

**A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA EM PERNAMBUCO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e comunicação, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguística.

Aprovado em: 08/03/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Alberto Miranda Poza (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Profa. Dra Cristina Corral Esteve (Coorientadora)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof. Dr. Juan Pablo Martin Rodrigues (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof. Dr. Fabio Marques de Souza (Examinador Externo)
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

AGRADECIMENTOS

Sou eternamente grata ao meu orientador, professor Dr. José Alberto Poza, por toda inspiração, dedicação, tempo, paciência, pelos seus incentivos e correções.

Sou grata a minha querida professora e co-orientadora, Profa. Dra. Cristina Corral Esteve, grande pivô de minha pesquisa, por toda paciência, inspiração, tempo, correções, sugestões e incentivos.

Sou grata a minha mãe, pelo amor condicional dedicado a mim e pelo apoio em todos os âmbitos da minha vida.

Sou grata a minha avó Arlete, pelo amor indescritível, sua fé, e por acreditar em mim, mesmo quando eu não sei fazer isso.

Sou grata a Marcella, por todo apoio, compreensão, carinho e amor.

Sou grata à professora Dra. Cláudia Mendonça, por me apadrinhar na universidade. E acreditar e contribuir para a minha prática docente.

Sou grata a Angie, ao seu amor, à sua família e ao seu país, pelo acolhimento e pelo despertar de possibilidades interiores.

Sou grata ao meu amigo poeta, Anderson, por seus incentivos, conversas acolhedoras e por seu amor.

Sou grata a Javi, por sua memória e amizade, e por muitas vezes me mostrar que eu poderia. Mesmo quando eu não pude fazer o mesmo.

Sou grata a Maria e a Laura, pelo apoio e incentivo. Pela preocupação. Pela torcida.

Sou grata ao meu pai por todo apoio financeiro.

Sou grata aos meus alunos e alunas, estrangeiros e brasileiros, pelo despertar, e por serem o grande motivo de minha investigação acadêmica.

Por fim,

Sou grata a todos e todas que direta ou indiretamente fizeram parte dessa grande experiência.

Gratidão!

RESUMO

O termo *competência comunicativa* e posteriormente *competência comunicativa intercultural* nos leva a uma ampla visão do conceito de língua que apresenta, apesar das discrepâncias entre os autores em relação a suas dimensões, uma importância fundamental da gramática, da sociolinguística e da pragmática para a propagação de uma língua estrangeira. É indiscutível que a disseminação do ensino e a aprendizagem de ELE no período vigente, vem ultrapassando barreiras geográficas, políticas, culturais e sociais que exigem, do professor, alterações e reconstruções em suas técnicas, estratégias e métodos de ensino. Dessa forma, este trabalho surge a partir de um estudo que tem a intenção de refletir como e se a competência comunicativa intercultural está presente na formação de professores de língua espanhola em Pernambuco bem como, fornecer e apresentar um estudo cronológico do termo e de que forma um aluno pode ser competente em uma língua. Primeiro, tem-se um breve panorama histórico acerca do ensino de Línguas Estrangeiras, a reflexão dos documentos basilares para o ensino do espanhol no estado, a explanação da formação dos professores de espanhol em Pernambuco e o papel da universidade, logo, no segundo capítulo, tem-se uma linha do tempo desde do conceito da CC até a competência CCI. Assim, partimos das atribuições de Hymes e a partir das contribuições de Cenoz (2004), analisamos Canale e Swain (1980), Canale (1983), Bachman (1990), Bachman e Palmer (1996), Celce-Murcia, Dornyei e Thurreu (1995) e o Quadro Europeu Comum de Referência (CEFR,2002). Para o segundo conceito, a partir das contribuições de Teixeira (2013), primeiro falamos das contribuições de Michael Byram (1991), depois partiremos para as atribuições de Ting-Toomey e Kurogi (1998), Hamilton, Richardson e Shuford (1998) e, por fim, o modelo de Darla Deardorff (2006). No terceiro capítulo, temos uma proposta pedagógica aplicada aos professores, baseada nos conceitos apresentados e estudados.

Palavras-chave: competência comunicativa; competência comunicativa intercultural; língua estrangeira; espanhol.

RESUMEN

El término competencia comunicativa y posteriormente competencia comunicativa intercultural nos conduce a una visión amplia del concepto de lengua que presenta, a pesar de las discrepancias entre autores en cuanto a sus dimensiones, una importancia fundamental de la gramática, la sociolingüística y la pragmática para la propagación de una lengua extranjera. Es indiscutible que la difusión de la enseñanza y el aprendizaje de ELE en el período actual ha ido superando barreras geográficas, políticas, culturales y sociales que exigen del docente alteraciones y reconstrucciones en sus técnicas, estrategias y métodos de enseñanza. Así, este trabajo surge de un estudio que pretende reflejar sobre cómo y si la competencia comunicativa intercultural está presente en la formación de profesores de lengua española en Pernambuco, además de proporcionar y presentar un estudio cronológico del término y cómo un estudiante puede ser competente en un idioma. Primero, se hace un breve recorrido histórico sobre la enseñanza de Lenguas Extranjeras, la reflexión de los documentos básicos para la enseñanza del español en el estado, la explicación de la formación de profesores de español en Pernambuco y el papel de la universidad, luego, en el segundo capítulo, hay una línea de tiempo desde el concepto de CC hasta la CCI. Así, partiendo de las atribuciones de Hymes y de las aportaciones de Cenoz (2004), analizamos Canale y Swain (1980), Canale (1983), Bachman (1990), Bachman y Palmer (1996), Celce-Murcia, Dornyei y Thurreu (1995) y el Marco Común Europeo de Referencia (MCER, 2002). Para el segundo concepto, a partir de los aportes de Teixeira (2013), primero hablaremos de los aportes de Michael Byram (1991), luego pasaremos a las atribuciones de Ting-Toomey y Kurogi (1998), Hamilton, Richardson y Shuford (1998) y, finalmente, el modelo de Darla Deardorff (2006). En el tercer capítulo, tenemos una propuesta pedagógica aplicada a los docentes, a partir de los conceptos presentados y estudiados.

Palabras clave: competencia comunicativa; competencia comunicativa intercultural; lengua extranjera; español.

ABSTRACT

The term communicative competence and later intercultural communicative competence leads us to a broad vision of the concept of language that presents, despite the discrepancies between authors regarding its dimensions, a fundamental importance of grammar, sociolinguistics and pragmatics for the propagation of a foreign language. It is indisputable that the diffusion of the teaching and learning of ELE in the current period has been overcoming geographical, political, cultural and social barriers that require teachers to alter and rebuild their techniques, strategies and teaching methods. Thus, this work arises from a study that aims to reflect on how and if intercultural communicative competence is present in the training of Spanish language teachers in Pernambuco, in addition to providing and presenting a chronological study of the term and how a student can be competent in a language. First, a brief historical tour of the teaching of Foreign Languages is made, the reflection of the basic documents for the teaching of Spanish in the state, the explanation of the training of Spanish teachers in Pernambuco and the role of the university, then, in the second chapter, there is a timeline from the concept of CC to the CCI. Thus, based on the attributions of Hymes and the contributions of Cenoz (2004), we analyze Canale and Swain (1980), Canale (1983), Bachman (1990), Bachman and Palmer (1996), Celce-Murcia, Dornyei and Thurreu (1995) and the Common European Framework of Reference (CEFR, 2002). For the second concept, based on the contributions of Teixeira (2013), we will first talk about the contributions of Michael Byram (1991), then we will go on to the attributions of Ting-Toomey and Kurogi (1998), Hamilton, Richardson and Shuford (1998) and, finally, the model of Darla Deardorff (2006). In the third chapter, we have a pedagogical proposal applied to teachers, based on the concepts presented and studied.

Keywords: Communicative competence; intercultural communicative competence; foreign language;spanish.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Gráfico de conclusão dos alunos de Letras Espanhol da Universidade Federal de Pernambuco, do período de 2014.1 a 2021.2.....	34
Figura 2 - “Pirâmide Modelo da Competência Intercultural adaptado”, de Deardorff (2006)	52
Figura 3 - “Modelo Cíclico da Competência Comunicativa Intercultural” de Deardorff (2009).....	53
Figura 4 - A interculturalidade no âmbito dos quatro pilares da educação de Teixeira (2006)	60
Figura 5 - “ Reprodução de elementos que representam o Brasil mais que futebol e samba” - Reprodução Instagram Mais Brasil.....	65
Figura 6 - Reprodução de tópicos do primeiro plano de aula apresentado aos estagiários.....	68
Figura 7 - Primeira apresentação da aula - nomes de alguns países hispano-americanos.....	68
Figura 8 - Segunda apresentação da aula - Alfabeto Língua Espanhola.....	69
Figura 9 - Terceira apresentação da aula.....	70
Figura 10 - Terceira apresentação da aula.....	70
Figura 11 - Plano de aula - Número 02.....	72
Figura 12 - Mulher colombiana em estádio de futebol.....	73
Figura 13 - Mulher colombiana em estádio de futebol, slide com perguntas.....	74
Figura 14 - Mulher colombiana em estádio de futebol, slide com o pretérito perfeito composto do espanhol.....	74
Figura 15 - Planificação pretérito perfeito composto do espanhol.....	75
Figura 16 - Texto sobre a vida do cantor Bad Bunny.....	76
Figura 17 - Planificação pretérito perfeito composto do espanhol.....	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tipos de licenciatura das Universidades de Pernambuco analisadas.....	35
Quadro 2 - Dimensões da competência comunicativa apresentadas por cada um dos autores citados.....	43
Quadro 3 - Dimensões da competência comunicativa intercultural apresentadas por cada um dos autores citados.....	54

LISTA DE SIGLAS

CC	Competência Comunicativa
CCI	Competência Comunicativa Intercultural
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UPE	Universidade de Pernambuco
NLC	Núcleo de Línguas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
1.1 O ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil: Breve Panorama Histórico.....	13
1.2 A Língua Espanhola no Brasil	14
1.3 A Lei do Espanhol de 2005 - Lei nº 11.161	15
2. O ENSINO DO ESPANHOL EM PERNAMBUCO.....	17
2.1 Panorama Histórico.....	17
2.2 O papel das associações e o movimento #ficaespanhol	21
2.3 A formação dos professores de espanhol em Pernambuco e o papel da universidade	30
2.4 O Projeto Pedagógico do Curso de Letras Espanhol da UFPE - Breve comentário sobre o PCC de 2019	38
3 DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA À COMPETÊNCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL: PANORAMA HISTÓRICO.....	40
3.1 A origem do termo Competência	40
3.2 O desenvolvimento teórico do termo Competência Comunicativa	42
3.3 O desenvolvimento teórico do termo Competência Comunicativa Intercultural	49
3.4 A interculturalidade.....	56
3.5 A formação do professor intercultural	59
4. O DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL APOIADA NA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL: PROPOSTA PEDAGÓGICA	63
4.1 Introdução	63
4.2 Proposta Pedagógica Intercultural	64
4.3 Diário de Campus - Aplicação da proposta pedagógica ao Núcleo de Línguas – UFPE.....	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS.....	81
ANEXO A- PANORAMA LÍNGUA ESPANHOLA.....	85
ANEXO B- CONCEITOS DE MULTI, TRANS, E INTERCULTURALIDADE....	86

ANEXO C- CONCEITO DE INTERCULTURALIDADE.....	87
ANEXO D- ABORDAGEM INTERCULTURAL.....	88
ANEXO E- CONSCIÊNCIA INTERCULTURAL.....	89

1. INTRODUÇÃO

1.1 O ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil: Breve Panorama Histórico

Já é sabido que o contexto educacional do ensino de línguas estrangeiras no Brasil se fomenta desde o império português devido às ânsias e interesses de uma comunicação com os indígenas. Com a entrada da catequização por parte da coroa portuguesa, já existia, então, no solo brasileiro, a implementação de uma língua estrangeira. Junto às construções das primeiras academias jesuíticas, a presença da família real e a construção do colégio Dom Pedro II, passou-se a ser ofertado, por conseguinte, o ensino de línguas clássicas, como o latim e o grego, e posteriormente, as línguas modernas, como o italiano, o francês, o inglês e o alemão. Nessa conjuntura, a língua espanhola ainda não tinha entrado no programa da oferta.

Na primeira república, é possível observar que houve, de maneira ainda mais rápida, uma redução na carga horária do ensino de línguas no país. A partir de 1925, o grego já não se converte mais nas escolas, e o italiano passa a ser eletivo, tornando então o alemão e o inglês as duas línguas ofertadas de modo mais especial no território brasileiro.

Chegada à construção do Ministério da educação e saúde pública, em 1931, as abordagens do ensino de línguas passam a consentir algumas mudanças mais conteudistas e metodológicas. E, segundo LEFFA (1999), pela primeira vez introduziu-se oficialmente no Brasil o que tinha sido feito na França em 1901: instruções metodológicas para o uso do método direto, ou seja, o ensino da língua através da própria língua.

No que diz respeito a reforma Capanema, de 1942, pôde-se notar que houve um “sucesso” da reforma relativo aos âmbitos político, profissional, educacional e ideológico nacionalista. Foi criado nesse período a educação superior, a educação secundária, a educação primária, a educação profissional e a educação feminina. Neste momento, todos os alunos, desde o ginásio, estudavam latim, francês, inglês e espanhol. Depois da reforma Capanema, teve-se a publicação da primeira Lei de diretrizes básicas, lançada em 20 de dezembro de 1961, e que, segundo Leffa:

[...] é o começo do fim dos anos dourados das línguas estrangeiras. Apesar de ter surgido depois do lançamento do primeiro satélite artificial russo, que provocou um impacto na educação americana, com expansão do ensino das línguas estrangeiras em muitos países, a LDB do início da década de 60, reduziu o ensino de línguas a menos de 2/3 do que foi durante a Reforma Capanema. (LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999)

Depois da reforma Capanema, teve-se, no setor educacional, a criação da LDB, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, introduzida no ano de 1961, reformulada em 1971, e também em 1996. Na LDB mais recente, tem-se a especificação do ensino de língua estrangeira obrigatória para o ensino fundamental, a partir da quinta série, e que esta, fica a cargo da comunidade escolar e da disponibilidade de cada instituição.

Para o ensino médio, a língua estrangeira assumiu o papel de obrigatória, também escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, optativa, dentro das possibilidades de cada instituição. É válido mencionar que, dentro das experiências vividas como discente de instituições privadas, tanto no ensino fundamental como médio, não foi oferecido, nos 03 anos do ensino médio, uma segunda língua de caráter optativo como orienta a LDB de 1996. Em suma, é a partir desse período que pôde-se perceber, que começa no Brasil, a defasagem do ensino de língua estrangeira.

1.2 A Língua Espanhola no Brasil

Originada na idade média, no final do século IX, o espanhol é um idioma falado por mais de 500 milhões de pessoas no mundo e falada em mais de 43 países, seja como língua materna ou como língua estrangeira. Durante a sua evolução linguística, tornou-se a segunda língua mais utilizada no ramo comercial e a terceira mais utilizada na internet. De acordo com o anuário do Instituto Cervantes (2022), mais de 24 milhões de alunos estudam espanhol como língua estrangeira. No Brasil, depois da LDB de 1991 e com a opção da comunidade escolar escolher qual língua estrangeira seria ensinada nas instituições, o espanhol, em relação a outros idiomas, assumiu o segundo lugar no Brasil, deixando a língua inglesa em primeiro lugar. Foi também em 1996 que se iniciou a criação do processo de integração regional composto inicialmente pelo Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai e a qual a Bolívia e a Venezuela estão em processo de adesão, intitulado como MERCOSUL.

O objetivo do MERCOSUL ainda é o de promover oportunidades comerciais e de investimento dos mercados nacionais aos internacionais, além das assinaturas e acordos comerciais, políticos ou de cooperação em um diverso número de ações nos cinco continentes do mundo. Em termos gerais, a língua espanhola se converteu num instrumento de diálogos internacionais e alcançou uma posição de grande significado, abrindo oportunidades mundiais nos âmbitos profissionais, acadêmicos e culturais. Como assim afirmam Gonçalves e Mota (REVISTA ABEHACHE, 2016, p.78) que confirmam que aparecem iniciativas no âmbito educativo como a criação de programas que promovem a inclusão das línguas oficiais na

educação básica e também no ensino superior e que também, além disso, têm entre outros objetivos como o de promover o intercâmbio entre professores dos países do MERCOSUL. (tradução nossa).

Cabe mencionar também que além de todo o já exposto sobre o idioma, a língua espanhola também assume papel de destaque cultural desde sua literatura até a sua geografia, ocupando espaço de idioma mundial de referências para estudo de identidades, política e integração social, perpassando muito mais que o âmbito geopolítico. A oferta da língua espanhola no Brasil segue quase a mesma linha de tempo da oferta das línguas estrangeiras no país. Primeiro, tem-se a reforma Capanema de 1942, no qual todos os alunos deveriam estudar latim, espanhol ou inglês. Depois da reforma veio a LDB de 1961, no qual teve-se uma diminuição da oferta da língua espanhola e por fim, com a LDB de 1991, foi possível notar de fato o minguante da língua, uma vez que seria papel da comunidade escolar escolher qual língua seria ensinada em cada instituição. Depois do MERCOSUL, criado também em 1991, surgiu a lei do espanhol, a qual será explorada mais adiante.

1.3 A Lei do Espanhol de 2005 - Lei nº 11.161

No dia 05 de agosto de 2005, foi promulgada, pelo atual presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, a oferta obrigatória da língua espanhola em todo o território nacional, por parte das escolas, e de matrícula facultativa para o aluno. Também, a partir desse dia, deveria ser implantado nos sistemas públicos de ensino, centros educacionais de língua estrangeira que incluíssem, necessariamente, a oferta da língua espanhola. Ficaria a cargo dos conselhos estaduais e de educação, junto ao distrito federal, a emissão de normas necessárias à execução da lei, de acordo com as peculiaridades de cada unidade federada. (BRASIL, 2005).

A ideia da presença do espanhol como língua de oferta obrigatória no Brasil abriu várias possibilidades de mudanças sociais no setor educacional, assumindo, no país, um ensino mais integracionista, além das consequências positivas que deram origem às múltiplas variedades culturais, nos alunos, surgidas do contato com a língua vizinha. Essa medida permitiu, ainda, que várias admissões e oportunidades fossem realizadas com grupos de professores capacitados no idioma. Assim, é impossível negar que houveram medidas que favoreceram a expansão e execução do ensino do espanhol no país. Da sua promulgação em 2005, até a sua revogação em 2017, existiram, no território nacional, incentivos do idioma, por meio de cursos de formações, congressos, simpósios e encontros promovidos, para

professores e pesquisadores, pelas instituições e associações de espanhol no Brasil. No entanto, de acordo com Silva (2018, p. 237), durante muito tempo a Lei nº 11.161/2005 foi desrespeitada por vários Estados e Municípios, os quais foram alvo de constância denúncias ao Ministério Público Estadual e Federal quanto ao cumprimento efetivo da lei do espanhol. Nesse sentido, é coerente refletir que independentemente da promulgação da lei, e da ideia de um ensino integracionista e permeador de novas, digamos, possibilidades, o ensino do espanhol requereu recursos, ações e ferramentas que não favoreceram a prática da planificação linguística exigida pela política adotada e relacionadas a sua aplicação.

O que se percebeu, em 11 anos da legislação da oferta do idioma, é que este, apesar de ter sido obrigatório no país e de ter propiciado, gradativamente, mudanças significativas do espaço do idioma em território nacional, foi defeituoso em quase todos os estados brasileiros. Esses "defeitos" se dão, não somente pela falta de demanda qualificada da comunidade escolar, mas, pela falta de recursos, de materiais didáticos, pela falta de contratação de professores devidamente qualificados para exercer a prática docente e pela má administração por parte dos estados.

Partindo da orientação dos "defeitos" que foram mencionados anteriormente, torna-se preciso voltar a lei, que cita que a execução do idioma ficaria a cargo dos conselhos estaduais e de educação junto ao distrito federal e que a emissão de normas necessárias à execução da lei iriam depender das peculiaridades de cada unidade federada. Dessa forma, faz-se oportuno ponderar de que maneira, durante uma década, o ensino do espanhol foi impartido nos centros de educação, quais foram os materiais didáticos adotados pelas escolas, sob qual variação do idioma, as metodologias implementadas pelos profissionais da área e a base documental apresentada aos professores para servir de apoio e produção de seus planos de aula. Assim, além dos fatores que influenciam a formação do professor, a revogação da "lei do espanhol", não justifica, mas confirma e contribui com a indiferença com a língua espanhola no estado. Segundo Miranda Poza (2016), não houve, ao longo dos 11 anos em que a lei vigorou, uma adequada oferta de vagas nos Estados compatível com as expectativas que a própria lei exigia, resultando na desigualdade entre escolas particulares e públicas em relação à oferta da língua. É notório ainda, a constatação da língua, portanto, como "objeto" para fins exclusivamente mercadores, sendo desconsiderado qualquer meio de integralização entre o Brasil e suas fronteiras, por exemplo.

Em 2016, por meio da efetivação da reforma do ensino médio, promulgada pelo Governo Federal, a lei de oferta obrigatória da língua espanhola em todo o território nacional, por parte das escolas, e de matrícula facultativa para o aluno foi revogada, e, a partir desse ano, a perspectiva de crescimento do idioma, que já era bem complicada pelos profissionais da área, se tornou ainda pior. No estado de Pernambuco, por exemplo, pode-se mencionar que neste ano, o corpo docente do curso de letras das Universidades Federais e Estaduais, bem como os discentes e os responsáveis da associação de espanhol do estado, tentaram ver medidas, melhorias e formas de reivindicação da lei. Foi um ano, profissionalmente falando, bastante desmotivador para nós, futuros profissionais da área. Atualmente, pelos licenciados, não existe muita expectativa do que será considerado nos próximos anos, pois, na nova Base Nacional Curricular (BNCC), o espanhol também foi apagado, visto que o documento menciona apenas a língua inglesa como oficial e obrigatória nas instituições.

2. O ENSINO DO ESPANHOL EM PERNAMBUCO

2.1 Panorama Histórico

O estado de Pernambuco, localizado na região nordeste do Brasil, tem, de acordo com o IBGE, mais de 8 milhões de habitantes divididos em 185 municípios. E, sobre o ensino de língua estrangeira, este segue mais estritamente um documento denominado como Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (2013).

Após a promulgação da lei do espanhol em 2005, Pernambuco passou a ofertar a língua na educação básica e no ensino médio nas instituições municipais e estaduais, mas, esse ensino não foi contemplado por todas as escolas de modo contundente. Nas observações das disciplinas de estágio obrigatório das licenciaturas em Língua Espanhola das Universidades públicas de Pernambuco, foi possível notar que muitas vezes as aulas de espanhol eram ministradas por professores de formação em língua inglesa, ou, em algumas escolas públicas, professores que não necessariamente eram formados em letras com habilitação em espanhol.

Em Pernambuco, também, foi instituído, desde dezembro de 2011, pelo ex-governador do estado e falecido, Eduardo Campos, o programa Ganhe o Mundo, por meio da lei nº 14.512 de 07 de dezembro de 2011. O programa possibilitou e ainda possibilita vários estudantes do ensino médio, da rede pública estadual, a terem acesso à uma bolsa de intercâmbio, tanto para países de línguas anglófonas como países de línguas hispânicas. O aluno, para viajar, recebe, na escola, uma capacitação intensiva da língua estrangeira que é

providenciada e estruturada pelo próprio estado. É válido mencionar ainda que, o programa proporcionou a contratação de professores de espanhol em Pernambuco, reforçou a relevância da língua no estado, principalmente, e viabilizou, em pequena escala, a conscientização da língua espanhola por parte da comunidade escolar.

A revogação da lei do espanhol chocou, entristeceu e afetou diretamente os licenciados já formados, bem como, os discentes que estão em formação em todas as universidades do país, pois, essa medida trouxe consigo consequências tempestuosas para os professores brasileiros. Desde a revogação, houve uma série de demissões em volume desses profissionais e do encerramento da disciplina em vários cursos de idiomas, sendo impedida a prática docente em massa. Pela experiência vivida como discente do curso de Letras Espanhol da Universidade Federal de Pernambuco, cabe mencionar que a maioria dos colegas formados em espanhol, no momento atual, não estão atuando como professores da língua. Alguns desistiram da área da educação, outros, desistiram de trabalhar com língua estrangeira, e os que optaram por seguir com a carreira, estão se submetendo a várias horas de trabalho e pouco retorno financeiro, como é o que acontece hoje na capital do estado, na cidade do Recife.

Dos 148 municípios do Estado de Pernambuco, apenas um proporciona o ensino de espanhol, no ensino fundamental, nos Anos Finais. Este município está localizado no litoral sul do Estado, cerca de 35 km de Recife, mais precisamente, no Cabo de Santo Agostinho. Acredita-se que a oferta do ensino de espanhol, no município do Cabo, tem o alicerce em aspectos históricos, culturais e políticos. Na história oficial do descobrimento do Brasil, conta-se que o país foi descoberto pelo navegador português, Pedro Álvares Cabral, em 22 de abril de 1500. Este fato foi registrado através de uma carta enviada ao rei de Portugal, Dom Manoel, e escrita pelo escrivão Pero Vaz de Caminha. Cabral comandava a maior e mais bem equipada frota que partiu dos portos ibéricos: dez navios e três caravelas, com aproximadamente 1500 homens.

De acordo com os estudos, apresentados pelo historiador Lacerda (2002), o Brasil não foi descoberto por Cabral e sim pelo navegador espanhol Vicente Yanez Pinzón em 26 de janeiro de 1500. Pinzón era um grande navegador que, em sua juventude, chegou a praticar pirataria em águas do mar mediterrâneo, com a finalidade de roubar açúcar para distribuir entre os moradores de Palia de La Conterá, sua cidade de nascimento. Nascido em 1462, quando adulto, navegou com seus irmãos e comercializou sardinha pelo Mediterrâneo e Norte da Europa e pelos portos do Norte da África.

Pinzón desembarcou, no Brasil, em 26 de janeiro, no mesmo ano, três meses antes do navegador português, em Santa Maria de La Consolación, no litoral sul da província de Pernambuco. A nova terra tinha este nome em homenagem à virgem que protegia os tripulantes durante a viagem. Anos depois, Santa Maria de La Consolación foi rebatizada como Cabo de Santo Agostinho. Após a chegada de Pinzón, a posse jurídica da terra foi imposta e o fato foi anunciado, com seu retorno à Europa. A conquista então acabou chegando no tratado de Tordesilhas, firmado entre os reis de Portugal e Espanha, em 1494, no qual assegurava a Portugal o trecho que Pinzón esteve antes de Pedro Álvares Cabral.

Ainda, hoje, há divergências e discussões sobre onde havia aportado Vicente Yanez Pinzón em sua viagem ao Brasil por alguns historiadores dos Estados do Ceará e Rio Grande do Norte que questionaram a legitimidade dos registros do navegante espanhol. Considera-se, diante das demais possibilidades, que foi no Cabo de Santa Maria de La Consolación, rebatizado como Cabo de Santo Agostinho, em Pernambuco, onde Pinzón aportou a esquadra espanhola. Este fato pode ser evidenciado, nos fatos narrados pelo historiador Lacerda em sua obra "História do Cabo (2002) quando afirma que Flávio Guerra, em sua "História de Pernambuco discorre: " notando-se que o mar cada vez mais ameaçava, tornou-se perigoso, mandou o piloto espanhol que se dirigisse as provas das embarcações para oeste, e deixou-se levar pela correnteza durante cerca de 240 léguas, até alcançar 8 de latitude austral, quando de bordo de uma das caravelas, ouviu-se um grito triunfante de terra à vista' . Tinha à frente um promontório elevado que deixava ver seus flancos uma terra imensa que perdia de vista. Em Pernambuco!" (GUERRA apud LACERDA, 2002, p.19)

Além dos registros que validam o fato histórico da chegada de Pinzón a Pernambuco pelo próprio navegante, há também o reconhecimento dos espanhóis e seus representantes, da cidade de Palos de La Frontera, é um termo de irmandade com a cidade do Cabo de Santo Agostinho. A consolidação da irmandade entre as cidades, possibilitou, a cidade do Cabo, realizar eventos culturais devido os traços que foi deixado por Pinzón na formação da identidade dos cabenses. Esses traços, se manifestam não apenas nos eventos de comemoração da data da chegada do navegador ou discussão e debate deste fato da história por seu povo, como também na alusão da letra de um dos símbolos municipais do Cabo, o hino oficial da cidade composto pela Professora, Anita Santo de Melo, na qual cita a chegada dos espanhóis, leia-se:

*" Salve, ó terra gloriosa avistada
 Num gentil espanhol acreditai...
 De riquezas se fez contemplada
 As belezas das praias observai!
 Recebe esta oferta cabense
 Dada com fé varonil,
 Queremos que a nossa terra
 Seja a mais amada do brasil*

*Vamos, pois, com ardente fervor
 Prá cumprir com a nossa obrigação
 O primeiro nome desta terra
 Foi Maria de la consolación!"*

Com base nesses pressupostos, é possível perceber que a história influencia o presente, contribuindo para reflexão sobre a origem, e um olhar também para o futuro. É notório, nesse contexto, a importância de se resgatar e enfatizar a formação da identidade hispânica cultural, no Cabo, no que se cumpre o parágrafo único do artigo quarto da Constituição Federal. Cabe mencionar ainda, que, a saga de Pinzón não se pretende, evidentemente, contestar a história oficial do descobrimento e colonização pelos portugueses, processo que é inquestionável e que foi determinante para moldar a nação que hoje se tem formada, porém, transcorrido ou não, é visível a contribuição dos espanhóis na formação da identidade do povo brasileiro.

Em pesquisa no artigo de título : "O Processo de Implementação do Ensino de Espanhol na Cidade Cabo de Santo Agostinho, Pernambuco, Brasil", de autoria de Santos et al (2010), apresentado como comunicação, no seminário do IX Congresso Argentino de Hispanista, há disposição, que no ano de 2000, a então secretária de educação do município do Cabo lançou um desafio aos professores da área de Ensino em Linguagens para construir um Projeto Pedagógico para a inserção do idioma espanhol na educação dos municípios. No início, o espanhol foi ofertado nas primeiras séries do Ensino Fundamental II, hoje 6º e 7º anos, depois, nos 1º e 2º anos do Ensino Médio.

O projeto pedagógico foi um grande desafio para os professores, uma vez que eles não tinham formação no ensino superior em espanhol, ou até mesmo curso de licenciatura em

espanhol. Por conseguinte, para suprir essa necessidade, foi oferecido pela Prefeitura do Cabo de Santo Agostinho, um curso básico com a finalidade de promover uma formação continuada. Cabe referir ainda que, nesse aspecto, houve uma investigação por meio dos professores, que investiram em mais conhecimento na elaboração de materiais didáticos, além de cursos de aperfeiçoamento em Língua Espanhola, ministrados na Universidade Federal e na Universidade Federal Rural de Pernambuco. A cada bimestre havia uma série de eventos. As escolas regionais preparavam feiras sobre as culturas dos países do rico Mercosul e contavam com a participação dos professores em Congressos fora do Estado.

2.2 O papel das associações e o movimento #ficaespanhol

Fundada em 29 de março de 1989, a Associação dos Professores de Espanhol do Estado de Pernambuco (APEEPE) é uma associação civil sem fins lucrativos, de caráter educacional e cultural que congrega todos os professores de espanhol e os hispanistas do estado para intercâmbio cultural e pedagógico, além de promover também o intercâmbio desses professores e hispanistas com professores e hispanistas da mesma área de outros estados e também o exterior. A associação trabalha para a promoção e o desenvolvimento do ensino do espanhol, das literaturas em língua espanhola e das culturas dos povos de língua espanhola no sistema educacional brasileiro.

A APEEPE, em Pernambuco, nos últimos 10 anos, realizou vários cursos interuniversitários de espanhol dentro e fora do estado, promoveu cursos de inclusão digital, cursos de extensão, de metodologia do ensino, simpósios e congressos para professores. Estes desenvolvimentos em relação à língua espanhola confirmam que a função de uma associação de língua estrangeira, deveria ser conhecida, mais respeitada e mais valorizada por todo o corpo docente que dissemina o ensino da língua.

Nas próximas linhas, tem-se os eventos que a APEEPE vem realizando desde 2006. Neste mesmo ano, foi realizado o 1º Curso Interuniversitário de Espanhol, na UPE, Campus Garanhuns; 2º Curso Interuniversitário - FAJOCA, em Caruaru, em 2007; o 1º Curso de Inclusão Digital, no Centro Cultural Cristiano Donato, na capital do estado, em Recife, em 2007; o 1º Congresso Pernambucano de Professores de Espanhol, realizado na UFPE, em 2007; o 1º Congresso Nordestino de Professores de Espanhol, também na UFPE, em 2008. Promoveu um Curso de Espanhol no Colégio Santa Maria, no município de Timbaúba, 2008; o 1º Simpósio de Formação de Professores de Espanhol de Pernambuco, na UFRPE, em 2009; o 3º Congresso Nordestino de Espanhol, na UFRPE, em 2010; promoveu, também, um Curso

de Metodologia do Ensino em Língua Espanhola , no Colégio Militar do Recife, em 2010; um Curso de Extensão Espanhol, na UFPE, em 2011; 2º Curso de Extensão, no Cult Hotel, na zona sul do Recife; 2º Seminário de Formação de Professores de Espanhol, na UFRPE, em 2012; 3º Curso Interuniversitário, no Cabo de Santo Agostinho, em 2012; XV Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol, na UFPE, entres outros. Em 2018, a associação de professores de espanhol do estado de Pernambuco também participou da Audiência Pública na ALEPE (assembleia legislativa do estado de Pernambuco) sobre o fim do ensino de espanhol da grade curricular da Rede Estadual e em 2019, houve também, por parte da associação, uma consulta, ao Deputado Estadual João Paulo, o qual elaborou o Projeto de Lei 235/2019 sobre o ensino de espanhol em Pernambuco. No ano de 2020, a APEEPE se integrou ao movimento nacional #ficaespanholbrasil o qual falaremos mais adiante.

Surgido no Rio Grande do Sul, desde agosto de 2018, o movimento #ficaespanhol foi fundado por professores de Espanhol das redes públicas e privadas do estado. O propósito do movimento foi a possibilidade do ensino do espanhol voltar a ser oferecido obrigatoriamente nas escolas mantendo o caráter da matrícula facultativa por parte dos alunos. Dessa forma, a moção do #ficaespanhol se posicionou e ainda se posiciona contra a imposição de uma única língua estrangeira de estudo obrigatório no currículo das escolas, privando os alunos de escolherem estudar o espanhol, propiciando também a não desistência dos professores nos cursos de formação das universidades do país. Nesse sentido, o movimento sugere, que em cada estado ou cidade, a sociedade proponha e aprove leis estaduais e municipais que voltem a incluir a oferta da língua espanhola nos currículos da educação básica, voltando as perspectivas de um possível ensino plurilíngue.

Através da força do movimento, foi aprovada no dia 18/12/2018, na Assembleia Legislativa do Estado do RS, a PEC 270/2018 (Proposta de Emenda Constitucional), que torna a língua Espanhola uma disciplina de oferta obrigatória e matrícula facultativa nas escolas públicas do RS. A PEC, protocolada pela deputada Juliana Brizola, em apoio ao movimento “#ficaespanhol”, organizado por professores de universidades e institutos federais do RS, foi aprovada por unanimidade. Somado ao movimento #ficaespanhol, se manifestou também, contra a revogação da lei, o Conselho Rio-grandense de Professores de Espanhol (CORPE), a Secretaria Nacional das Associações de Professores de Espanhol, a Associação de Professores de Espanhol do Estado de Minas Gerais, a Associação Brasileira de Hispanistas, o Curso de Letras Licenciatura em Espanhol, da sua Coordenação e do Departamento Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal de Santa Maria - RS

(UFSM), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e também a APEEPE.

Segundo divulgação oficial do movimento, juntamente com o lançamento da Frente Parlamentar em defesa do Espanhol no RS, foi lançado o livro "#Fica Espanhol no RS: Políticas Linguísticas, Formação de Professores, Desafios e Possibilidades", que além de registrar a luta no estado também presta homenagem ao professor Elton Vergara-Nunes, um dos idealizadores do grupo de trabalho que deu o pontapé inicial do movimento.

Em Pernambuco, houve, em 2019, o Projeto de Lei 235/2019, promovido pelo Deputado Estadual João Paulo, sobre a obrigatoriedade do ensino de espanhol no estado, infelizmente, esse projeto está embargado na Assembleia Legislativa de Pernambuco (ALEPE) até o momento atual, com a justificativa que o Legislativo não pode onerar o Executivo. O senador Humberto Costa (PT-PE) apresentou, em 2021, um projeto (PL 3059/2021) que torna obrigatório o ensino da língua espanhola em todas as escolas do país. Segundo Humberto, o espanhol é fundamental para aprimorar as relações sociais dos brasileiros com os vizinhos da América Latina e também para o aprimoramento profissional dos cidadãos. O projeto de lei segue no Plenário do Senado Federal e aguarda publicação e mais tramitações.

2.3 Os parâmetros curriculares nacionais para a educação básica do estado de Pernambuco (2013), as orientações curriculares do ensino médio (2006) , a base nacional comum curricular (2018) e plano curricular do Instituto Cervantes (2001).

Levando em consideração o ensino de línguas no período do império, da república, das reformas brasileiras e da criação da LDB (1996), é relevante apontar que a sua abrangência perpassava pelo grego, alemão, inglês, francês e italiano. Presentemente, só é percebido nas escolas brasileiras, o ensino da língua inglesa e pouco frequente e difícil, o ensino da língua espanhola. O francês, por exemplo, aparece sendo ofertado em pouquíssimas instituições. Dentro do Brasil, o ensino de língua estrangeira segue as premissas dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que é uma coleção de documentos que propõem o currículo de uma instituição educativa e seu objetivo é servir como ponto de partida para as práticas docentes e para as atividades dentro da sala de aula.

Nos Parâmetros Curriculares para a educação básica do Estado de Pernambuco, de língua espanhola, para o ensino fundamental e médio (2013), o ensino de uma Língua Estrangeira (LE) é sustentado pelo caráter sócio-interacionista, sendo relevante para a

aprendizagem da língua, as comunidades locais, as tradições e os fatores relativos à história. Assim, o documento menciona que é o conhecimento sistêmico, o conhecimento de mundo e o conhecimento da organização de textos que compõem a competência comunicativa do aluno, tornando possível o processo de construção de significados de natureza sócio-interacional. Segundo os PCN (2013) do estado de Pernambuco, o alunado deveria ser inserido nas especificidades do sistema linguístico do espanhol, reconhecendo tanto seus termos sintáticos e lexicais, quanto seus aspectos culturais, para que sua inserção e envolvimento nos contextos discursivos pudesse ser de maneira crítica e pluricultural.

É considerado então, nos PCN (2013), tanto o valor educacional e cultural das línguas, como as necessidades linguísticas da sociedade e suas prioridades econômicas. A Língua Estrangeira, no ensino fundamental e médio, assume um papel construtivo como parte integrante da educação formal. Com base nas estratégias desses parâmetros, no repertório linguístico do aluno, deveria ser fomentado e estimulado a compreensão oral da língua, a compreensão escrita, a produção oral, a produção escrita, a prática de análise linguística o letramento literário o qual especificamos adiante.

Primeiro, tem-se a compreensão oral, do espanhol, que deveria propiciar, ao estudante, enunciações significativas na realização da interação, de modo que ele pudesse compreender enunciados orais, o funcionamento que rege a participação dos interlocutores de uma produção oral e os efeitos de sentido produzidos pelo uso de recursos linguísticos discursivos e pelos marcadores discursivos em textos orais. Além disso, dentro dessas expectativas, seria necessário promover ao estudante a observação da coerência numa produção oral, o reconhecimento das características dos registros empregados na interlocução, as percepções das diferenças de sentido acarretadas por diferenças fonéticas entre sons específicos, o reconhecimento das marcas discursivas características do Espanhol em suas diferentes variedades e registros, o reconhecimento do uso significativo de pausas, prolongamentos de sons e demais elementos da linguagem não verbal, o reconhecimento dos sons do sistema fonético do Espanhol, a percepção dos efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos lexicais e morfossintáticos na produção de textos orais, o reconhecimento das especificidades dos gêneros orais, e os efeitos de sentido na leitura de textos orais, considerando os aspectos interculturais neles inscritos.

Segundo, tem-se a compreensão escrita, postulada como prática social e atividade sociodiscursiva e intercultural. Aqui, os estudantes do ensino fundamental e médio, do estado

de Pernambuco, deveriam compreender enunciados escritos, reconhecer as relações entre diferentes gêneros, perceber as reconfigurações implicadas no processo de retextualização de diferentes gêneros em registros diversos, reconhecer, no processo de interpretação de um texto, informações relevantes, reconhecer os efeitos de sentido produzidos pelo uso de recursos linguísticos discursivos em textos escritos, compreendendo a determinação sociocultural dos sentidos, os efeitos de sentido na produção de textos escritos, considerando os aspectos interculturais neles inscritos, perceber a coerência em uma produção escrita, observando especialmente os espaços de interação entre os interlocutores, as marcas discursivas características do Espanhol em suas diferentes variedades e registros, os efeitos de sentido produzidos pela mobilização de recursos linguístico-discursivos diversos, inferir o sentido de uma palavra ou expressão e inferir também, uma informação implícita em textos verbais e em textos não verbais que mobilizem outras.

Terceiro, tem-se a produção oral que deveria propiciar, ao estudante, sua inserção significativa, em práticas de oralidade que mobilizassem tanto os saberes já construídos quanto aqueles advindos do contato intercultural com as produções em Espanhol. Caberia ao aluno, também, produzir textos orais, considerando os elementos da situação discursiva, empregar os recursos linguísticos discursivos diversos, reconhecendo os efeitos de sentido produzidos por sua utilização em interações orais, também, os recursos linguísticos como os de modalização, trocas de turno, registro e cortesia na produção de textos orais em Espanhol, considerando seus propósitos discursivo- comunicativos e o contato intercultural. Deveria ser proporcionado ainda, situações discursivas que fomentassem as práticas orais, favorecendo a expressão de pontos de vista e o protagonismo do aluno, a oralização de textos escritos, utilizando ritmo e entonação, pausas e intensidade adequadas às situações discursivas e a sua inserção, significativa, em situações comunicativas, reconhecendo suas características e recriando-as no espaço escolar.

Quarto, tem-se a produção escrita, a qual, deveria promover ao alunado, a sua inserção em práticas de escrita, a produção de textos, o emprego dos recursos linguístico-discursivos diversos, o emprego também, de recursos de modalização e coesão na produção de textos em Espanhol, considerando seus propósitos discursivo-comunicativos, a produção de textos em decorrência de atividades de compreensão oral, produção oral e compreensão escrita, o emprego, de modo coerente, dos recursos específicos de cada gênero e registro, considerando as especificidades do Espanhol em suas variantes e no contexto sociocultural em que se insere,

a revisão do texto, a utilização das diferentes formas verbais, de acordo com o tipo de gênero e os registros das informações para reproduzir e interpretar um texto.

Quinto, tem-se a prática de análise linguística, que deveria promover, ao estudante, a identificação das formas de organização discursiva de um determinado gênero, as formas de organização discursiva em enunciados afirmativos, interrogativos e negativos, as variações na forma de organização discursiva de um determinado gênero e as relações entre as variações dialetais e os gêneros discursivos. Também, seria necessário, que o aluno reconhecesse os efeitos de sentido na produção de textos escritos e orais, identificasse as variações na forma de organização discursiva entre os gêneros orais e os gêneros escritos e refletisse sobre formas de organização de enunciados em Espanhol com outras correspondentes em Português. Do mesmo modo, o educando deveria reconhecer recursos linguístico- discursivos diversos em textos escritos, reconhecer formas pronominais e verbais em função dos registros e da variação linguística do espanhol, reconhecer recursos de modalização e coesão próprios do espanhol, analisar a coerência em uma produção escrita, observando os espaços de interação entre os interlocutores, observar o funcionamento que rege a participação dos interlocutores de uma produção oral, respeitando os intervalos de fala, reconhecer os efeitos de sentido na produção de textos orais e escritos, a partir da análise dos marcadores discursivos, analisar a coerência em uma produção oral, identificar as características dos gêneros orais e seus registros, os sons do sistema fonético do espanhol em suas variações, as marcas linguístico-discursivas de temporalidade e aspectualidade do espanhol, em suas diferentes variedades e registros, o uso significativo de elementos da linguagem não verbal e por fim, identificar o uso significativo produzido pela conjugação da linguagem escrita e outras linguagens.

Como sexto eixo, postulado nos parâmetros curriculares de língua espanhola para o ensino fundamental e médio, tem-se o letramento literário, que assume o papel da prática da leitura para desenvolver melhor a competência discursiva-intercultural, dentro das produções de outras culturas de expressão hispano-falante. Nesse eixo, o aluno precisaria interagir com textos literários ouvidos, reconhecer características do texto ficcional e do texto poético, apreciar a particularidade da sonoridade de rimas, aliterações e outros recursos linguísticos, em textos poéticos da tradição de expressão em língua espanhola. Também, deveria estabelecer relações contextuais e de intertextualidade entre textos literários, recitar poesias, respeitando a entonação, acentuação e pausas dentro da tradição literária de expressão em língua espanhola, considerando seus efeitos estéticos. Conhecer e valorizar obras representativas da literatura em espanhol, a importância da literatura enquanto prática verbal

ampla, relacionar diferentes textos literários com problemáticas contemporâneas, analisar formas de apropriação do texto literário, a partir dos diálogos com outras linguagens como filmes, músicas, artes plásticas, reconhecer também as diferentes formas de tratar um mesmo tema em textos literários e outros gêneros discursivos. Desenvolver o gosto/prazer pela/da leitura e escrita de textos literários, a partir da interação em sala de aula, considerando a diversidade de ações e leituras entre as várias manifestações literárias. Trabalhar a compreensão do texto literário, a partir da interpretação intercultural e, não menos importante, reconhecer e analisar processos de intertextualidade e interculturalidade entre a produção literária brasileira e aquela do universo de expressão em língua espanhola.

A formação dos conceitos detalhados acima se estrutura, majestosamente, na imagem de que o ensino do espanhol, no estado de Pernambuco, foi e é, global, integralizado e basilar, visto que, o alunado desde o ensino fundamental até o ensino médio é apresentado ao caráter sociointeracionista que é sustentado pelo documento. Porém, estas afirmativas não se aplicam na prática, pois, na realidade, existe um esquecimento desse sociointeracionismo por parte da política nacional e pelas políticas públicas de educação, como demonstra o feito de que a língua inglesa se converteu na única língua prevista na educação, sendo ela a única língua que aparece nas novas BNCC (2018). Nesse sentido, apesar do ensino de línguas estrangeiras no Brasil seguir um modelo base de diretrizes postuladas nos PCN, esse ensino, segundo Leffa (2003), tem sido historicamente marcado por dicotomias, que abrem e fecham inúmeros ciclos, nos mais diferentes recortes, como, é percebido nas dicotomias: língua escrita versus língua falada, forma versus função, léxico versus sintaxe, dedução x indução, individualizado versus socializado etc. Essas dicotomias, puderam ser percebidas, por exemplo, nas diversas observações dos estágios obrigatórios do curso de letras. Além da falta da política nacional, estadual e municipal, não se percebia também, o ensino do espanhol de maneira integrada, não existia preparo metodológico por parte dos docentes. A aula, de língua estrangeira, em uma instituição renomada, de nível federal, era apoiada somente em gramática, ou somente em vocabulário e léxico, esses pilares, nunca eram incorporados um ao outro, como constitui o documento oficial do estado de Pernambuco. Dessa maneira, cabe questionar, nas aulas de língua espanhola, o que é então posto em prática pelos professores?

Outro documento expressivo para a oferta de uma língua estrangeira no Brasil são as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), que incluiu o espanhol no currículo do ensino médio e que existe com o intuito de favorecer o diálogo entre o professor e a escola

sobre a atuação docente, e, segundo esse documento, sua existência retoma a importância da reflexão sobre a função educacional do ensino de línguas, como afirmado em:

As orientações curriculares para Línguas Estrangeiras têm como objetivo: retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras; discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras; introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas. (OCEM, 2006)

Além disso, é válido mencionar ainda que, o documento apresenta alguns argumentos sobre o lugar da língua espanhola no processo educativo. Era e ainda é possível constatar, por parte de alguns dos próprios docentes, a afirmação, que nasce no senso comum, que a língua espanhola é uma “língua fácil”, que não precisa ser estudada, e é a partir do tratado do MERCOSUL que se tem o interesse maior no estudo da língua no seu alcance. Assim, o documento ainda esclarece que:

Estamos diante de um gesto político claro e, sobretudo, de um gesto de política linguística, que exige uma reflexão acerca do lugar que essa língua pode e deve ocupar no processo educativo; reflexão sobre a maneira possível de trabalhá-la com o máximo de qualidade e o menor índice de reducionismo, um reducionismo a que, ao longo da história, se viu afetada a nossa relação com a Língua Espanhola e com os povos que a falam. Estereótipos de todo tipo, sobre a língua e sua suposta facilidade para os brasileiros, sobre os hispanos falantes, mais de uma vez indiferenciados em imagens constituídas de fragmentos de diferentes setores do mundo hispânico, como se esse fosse uma só coisa, imagens permeadas de preconceitos que marcaram por muito tempo nossa relação com essa língua e essas culturas.” (OCEM, 2006)

No documento, a língua espanhola no ensino médio brasileiro, está baseada na reflexão e interação do estudante com o seu meio, como cidadão, lê-se:

Aqui, a presença do espanhol não está marcada por ações urgentes, por um consumo linguístico desenfreado ou em escala industrial, mas por um convite à reflexão e à interação; à consciência de que o espanhol e sua aquisição não são um fim em si mesmo, mas peças da engrenagem que forma o cidadão. Segundo esses documentos, o espanhol como língua estrangeira no ensino médio deve contribuir para nossa formação enquanto brasileiros que, marcada pela interação, é atravessada por uma identidade latino-americana. (OCEM, 2006)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é outro documento com caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica (BNCC 2018), segundo

este documento, reformulado em 2018, é incorporada e considerada como língua estrangeira apenas a língua inglesa, visto que é a única língua estrangeira apresentada pelo documento. Essa conduta resulta e afirma as consequências da precariedade do ensino do espanhol a nível nacional e colabora, no contexto atual, para a desmotivação e desesperança dos professores nos diversos níveis de ensino do país.

Nos níveis de referência do Plano Curricular do Instituto Cervantes (2001), a aproximação da dimensão intercultural constitui uma forma de competência superior ou integrada que transcende a abordagem tradicional da competência comunicativa e se aproxima da competência multilíngue e multicultural do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Em síntese, o aluno, no decorrer de suas experiências interculturais, ativa estrategicamente diferentes fatores. Em primeiro lugar, o conhecimento de outras comunidades, particularmente da Espanha e dos países da América Latina, que serão gradualmente integrados em sua própria experiência de aprendizagem (fatos e produtos culturais e conhecimentos e comportamentos socioculturais).

Em segundo lugar, sua consciência intercultural, isto é, seu conhecimento, percepção e compreensão das semelhanças e diferenças entre seu mundo de origem e o das comunidades da Espanha e dos países hispânicos, em toda a sua diversidade e livre de estereótipos. Em terceiro lugar, as habilidades necessárias para estabelecer relações entre culturas, interagir com pessoas, eventos e produtos culturais, bem como a capacidade de atuar como intermediário cultural entre membros de diferentes comunidades e, portanto, lidar efetivamente com mal-entendidos culturais em situações culturais conflitantes. Em quarto lugar, a orientação das suas motivações, crenças, valores, emoções, sentimentos, etc., para a empatia, a abertura, o interesse, a atenuação das emoções negativas, etc. E, por último, a capacidade de aumentar progressiva e indefinidamente seu capital de conhecimentos, habilidades e atitudes, a partir de sua participação reflexiva (planejamento, execução, avaliação, reparo e ajustes) nas tarefas que as experiências interculturais exijam a sua participação.

No tratamento sistemático dos materiais necessários para preparar os objetivos e conteúdos dos programas de ensino do Instituto Cervantes, consta incorporada às habilidades e atitudes interculturais, a configuração de uma identidade cultural plural, a assimilação de conhecimentos culturais, a interação cultural e a mediação cultural, as quais, detalharemos a seguir, as habilidades e atitudes que formam parte desses conceitos.

Primeiro tem-se a configuração de uma identidade cultural plural, que se dá dentro de um conjunto de habilidades e atitudes. Dentro das habilidades considera-se a consciência da própria identidade cultural, a percepção das diferenças culturais, a aproximação cultural, a adaptação e integração voluntária. Dentro das atitudes tem-se a empatia, a curiosidade e abertura, a disposição favorável, o distanciamento e relativização, a tolerância da ambiguidade e a regulação de fatores afetivos (estresse cultural, desconfiança, suspeita).

Em segundo lugar, é mencionado no documento a assimilação de conhecimentos culturais, que por sua vez, também é constituída de habilidades e atitudes. Dentro das habilidades, tem-se a observação, a comparação, classificação e dedução, a transferência, inferência e conceitualização, o ensaio e prática, a avaliação e controle e a reparação e correção. E, menciona-se novamente as mesmas atitudes da configuração de uma identidade cultural plural já citadas acima.

Em terceiro lugar, tem-se a interação cultural e no seu conjunto de habilidades estão a planificação, o contato e a compensação, a avaliação e o controle e a reparação e os ajustes. Nas atitudes, menciona-se novamente as mesmas da configuração de uma identidade cultural plural já citadas acima.

Por fim, tem-se a mediação cultural, que em suas habilidades considera-se a planificação, mediação, a avaliação e o controle, a reparação e os ajustes. Nas atitudes, têm-se diferentes explanações sobre a empatia, a curiosidade e abertura, a disposição favorável, o distanciamento e relativização, a tolerância da ambiguidade e a regulação de fatores afetivos.

Assim, para o Plano Curricular do Instituto Cervantes (2001), a competência intercultural supõe, de certa forma, uma extensão da personalidade social do aluno, que pode desenvolver uma capacidade de adaptação e funcionamento com sucesso em diferentes situações em que interage com pessoas de comunidades diferentes da sua ou interpreta características culturais dessas comunidades. Isso requer o desenvolvimento e a capacidade de utilizar um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que lhes permitam: observar e interpretar, sob diferentes perspectivas, as chaves culturais e socioculturais das comunidades às quais acessam, independentemente de filtros ou estereótipos; funcionar com sucesso em novos ambientes sociais e culturais, mesmo sem o histórico comum compartilhado pelos membros das comunidades com as quais eles interagem; atuar como intermediário entre membros de diferentes culturas, construindo pontes que permitam ultrapassar eventuais mal-entendidos, atenuando as emoções e reacções próprias do contacto intercultural e

neutralizando, quando possível, situações de eventual conflito. Tudo isso permitirá formar uma personalidade social capaz de conviver eficaz e produtivamente em um clima de tolerância e cooperação, que o próprio aluno ajuda a promover, enriquecer e manter.

2.3 A formação dos professores de espanhol em Pernambuco e o papel da universidade

Como mencionado anteriormente, é sabido que, desde a implementação da oferta obrigatória do espanhol, por meio da lei Nº 11.161, teve-se um engrandecimento da propagação da língua em todo território estadual. Vários centros e cursos de idiomas foram abertos na capital e nos municípios do estado e com isso, várias contratações de professores foram feitas. Nessa perspectiva, assim como houve o aumento da oferta da língua na rede superior privada, este aumento pôde ser notado, de maneira significativa, também no ensino superior na rede pública. Em Pernambuco, existem três universidades públicas que oferecem a licenciatura em Letras Espanhol. Tem-se a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e a Universidade de Pernambuco (UPE). Das três, é a UFPE, apenas, que possibilita o curso de graduação plena em Língua Espanhola desde 2010. Na UFRPE e na UPE, o curso de licenciatura em espanhol é dividido com as disciplinas de Língua Portuguesa, tornando, portanto, as licenciaturas duplas.

Na rede privada, com prestígio, a dupla licenciatura esteve presente na Faculdade Frassinetti do Recife - FAFIRE, até o ano de 2020 e também está presente na Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) até o presente momento. O curso dupla licenciatura, na FAFIRE, possuía carga horária de 3.480 horas, divididas em oito semestres com disciplinas curriculares das quais 567 horas eram distribuídas entre as disciplinas de formação geral do educador e 1.647 horas distribuídas entre as disciplinas de formação específica do licenciando em Letras. O Estágio Supervisionado possuía 400 horas, que deveriam ser cumpridas a partir do sétimo período, sendo 200 horas em Língua Portuguesa e 200 horas em Língua Espanhola e mais as práticas e as atividades extracurriculares.

Na UNICAP, até o período atual, é oferecida a dupla licenciatura em português e espanhol, dividida em 08 períodos, com carga horária de 3650 horas, das quais, 180 horas são correspondentes a disciplinas ligadas à formação humanística, 1710 horas são correspondentes a disciplinas especificamente linguísticas e literárias; 540 horas correspondentes a disciplinas pedagógicas; 615 horas correspondentes ao estágio supervisionado e mais as práticas e as atividades extracurriculares.

Nos concentrando agora nas universidades públicas, temos as licenciaturas duplas na UFRPE e na UPE. Na primeira, tem-se o curso de licenciatura em Letras Espanhol oferecido na capital do estado desde 2009. A carga horária total do curso é de 3.510 horas/aula organizadas em aulas e atividades distribuídas em nove semestres.

Na estadual UPE, o qual temos um pouco mais de propriedade para falar pois fizemos parte da primeira turma de espanhol da instituição, tem-se a licenciatura dupla organizada, desde 2013, no Campus da zona da mata do estado de Pernambuco e também no sertão, no município de Petrolina. Em Nazaré da Mata, é válido mencionar, que a oferta da licenciatura se estende a maioria das Mesorregiões da Mata Pernambucana. O curso, na UPE, possui nove semestres distribuídos em 3620 horas. As aulas acontecem no período vespertino, e em 2013, toca incluir, que eram pouquíssimas as aulas que englobavam, de fato, o espanhol, no que se aplica a morfologia e a fonética da língua. Muitos dos estudantes, vindos da zona da mata, não conseguiam acompanhar o ensino da língua estrangeira, sendo dificultoso, primeiro, o entendimento das disciplinas de fonética, fonologia e morfologia do próprio português. Dessa forma, as aulas de língua espanhola, aconteciam de maneira muito cadenciada e pouco motivadoras. De acordo com o Plano Político Pedagógico da universidade, de 2017, o curso de licenciatura em espanhol buscava atender também a lei do espanhol, o que fica claro aqui e reiterado, que a revogação desta lei afetou e pôde comprometer o processo de formação dos professores do idioma nas universidades públicas do estado.

A UFPE, campus Recife, disponibiliza, desde 1994, a Licenciatura em Língua Espanhola com uma carga horária de 3.150 horas, distribuídas, atualmente, em 08 semestres. Até o ano de 2010, o curso de letras espanhol era ofertado em licenciatura dupla, entretanto, depois desse ano, passou para a licenciatura plena do idioma. Além do curso presencial de Letras Espanhol, a universidade também oferta o curso no modelo EAD, desde 2010, com carga horária total de 2.895 horas distribuídas em também 08 semestres.

Seguida à exposição estrutural do ensino superior no estado de Pernambuco, convém considerar e refletir como se sustentaram e se sustentarão as licenciaturas nas universidades e de que maneira os cursos vêm sendo afetados por toda a trajetória do idioma no estado. Além disso, é preciso que nos atentemos sobre as perspectivas futuras dos licenciados na inserção no mercado de trabalho, e suas relações de proteção às novas leis trabalhistas, concursos públicos e demais contratações. Acerca da organização e da sustentação dos cursos de licenciatura em espanhol dos últimos 10 anos, será relatado, a partir de agora, um breve

comentário da experiência como discente, por 04 anos, da Universidade Federal de Pernambuco.

Como apontado anteriormente, na UFPE, o curso de Letras Espanhol está distribuído em 08 semestres letivos, e, durante todos eles, do ano de 2014 a 2018, principalmente nos anos finais do curso, houve excessiva e quase unânime desmotivação e desistência dos graduandos. Nos primeiros períodos e disciplinas do curso, havia a integração entre os cursos de letras inglês e espanhol e as turmas eram bem dispostas com aproximadamente 40 alunos. Entretanto, desde esse primeiro período, já havia um atrito entre os estudantes das duas línguas, de modo que, era notório que existia, no próprio ambiente de aprendizagem, uma soberania da língua inglesa frente a língua espanhola a qual não exploraremos neste momento. Na transição do segundo ano do curso para o terceiro, as disciplinas já eram separadas e as turmas, conseqüentemente, se dividiram para obterem a oferta de suas formações específicas. Então, ambas as licenciaturas passaram a ter somente 20 alunos. Com o avanço dos semestres e com as disciplinas de morfologia, sintaxe e literatura hispânica, os discentes foram, gradativamente, abandonando o curso de Letras. Primeiro, porque as disciplinas exigiam leituras significativas no idioma estrangeiro e segundo, porque, a maioria dos estudantes nem sequer tinham conhecimento ou lhes pareciam bem a sua própria língua materna.

Dentro do oferecimento do programa do curso, existem, as disciplinas da esfera educacional as quais, a sistematização e estrutura dos conteúdos eram demasiadamente desencorajadores, uma vez que as disciplinas se baseavam em leituras e discussões de textos que eventualmente não eram discutidos, levando assim, as aulas, a acabarem sempre em uma discussão e um posicionamento grupal político dentro da unidade acadêmica. No mesmo caso, é imprescindível ponderar que se enquadrou, também, a disciplina de didática que foi conduzida de uma maneira não muito feliz. Entendemos que a didática, segundo Gasparin (2004, p. 85-86) “possui uma história no processo de sua constituição como campo de saber” e que ainda, em Gasparin (1994, p. 64), citando Comênio, “a etimologia da palavra didática indica que a sua essência está no ensinar, isto é, “na ação de fazer sinais, de comunicar.” A didática e a experiência, no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, são indispensáveis, e a falta dela, gera, no alunado, traumas e frustrações que se perduram, continuamente, em sua vida.

No curso de Letras Espanhol, não houve, em 04 anos, uma disciplina que elencasse os procedimentos da tradução, bem como, o que de fato é traduzir. Tendo-se a ocorrência da

tradução quando se aprende estruturas, sistemas e significados de uma língua estrangeira, esse é um nicho que deveria ser mais explorado, planejado e estudado no currículo do curso de letras. Nesse sentido, é possível dizer que é a partir da tradução que se é construído o sentido de um texto, de modo que o autor da tradução encontra formas coerentes e coesivas do texto traduzido, levando sempre em consideração os aspectos culturais, sociais e ideológicos a que se insere. Nessa perspectiva, argumenta Trindade (2003, p.182):

Traduzir é fazer uma ponte entre duas culturas, sendo assim, toda tradução parte de um conjunto de sentidos expressos em palavras de um determinado idioma que deve ser transposto integralmente em um novo idioma que também possui suas características culturais e sociais. Portanto, não importa qual é o tipo de tradução que seja feita, o tradutor sempre precisará ter em mente que ele está traduzindo um conjunto de sentidos.

Se exporá, mais adiante, no segundo capítulo deste trabalho, como estudar, realmente, as metodologias de ensino, ajudam o licenciando a formar a sua maneira de se comunicar. A reflexão intelectual precisa existir dentro da academia e é preciso que esta, reveja suas matrizes curriculares, sua política linguística e seu planejamento linguístico em relação a formação do professor de Língua Espanhola. Entendemos aqui, por política linguística, segundo (VARELA 2014:4 APUD GONÇALVEZ E MOTA 2016), um conjunto de decisões e ações promovidas pelo poder público e que estão racionalmente orientadas a objetivos que são tanto linguísticos (determinado efeito sobre o corpus da língua, seu estatuto e sua aquisição) como não linguísticos. (tradução nossa). Por planejamento linguístico, Beín e Varela (1998) apud Mota (2016) esclarecem que:

A planificação linguística, então, consistirá na gestão dos recursos (através da regulamentação de leis, da determinação de objetivos, etapas e prazos, a elaboração do currículo, materiais de trabalho, dicionários, glossários para a instrução e comércio, instrumentos de avaliação e seguimento, a formação, a capacitação e o perfeccionismo docente) e ações de promoção necessárias para pôr em prática as políticas adotadas (BEIN;VARELA 1998:3 apud Gonçalves e Mota 2016, tradução nossa)

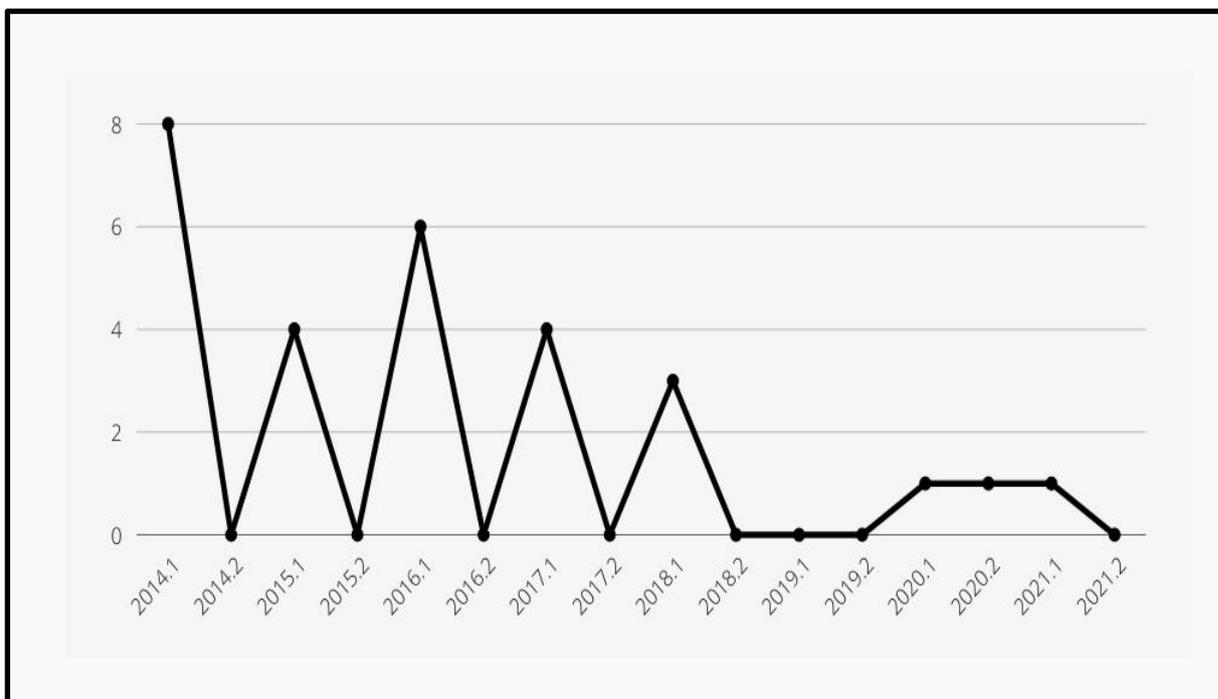
Dessa forma, segundo Miranda Poza (2016), “se a universidade, hoje, se debate entre concepções idealistas e utilitárias, deveríamos analisar seus verdadeiros objetivos, em especial, no campo das licenciaturas, pois, em muitos casos, estas não representam outras coisas que uma mera reprodução de mercado.” (tradução nossa). Neste seguimento, concerne discorrer: Qual é, verdadeiramente, o papel da uma universidade superior no período vigente? O que estamos estudando em uma licenciatura de Letras Espanhol, hoje, em uma universidade pública federal? Por que não investir em programas específicos de investigação, nesta universidade, sobre o idioma?

No ano de 2018, dos 20 alunos que começaram o curso em 2014, se formaram apenas 03 em nível e período regular. Houveram muitas desistências e desmotivações. E voltamos a dizer que a revogação da lei do espanhol também contribuiu para isso. Muitos discentes não conseguiram desenvolver o idioma em um nível adequado e apresentavam problemas de compreensão basilar da língua estrangeira, como, por exemplo, as “simples” diferenças, na morfologia, dos artigos definidos e artigo neutro, os heterogenéricos, falsos amigos e o reconhecimento de uma classe gramatical comum. Na fonética, por exemplo, era muito comum o aparecimento das dificuldades, no final do curso, dos fonemas /k/, /g/, /z/, /ʒ/, /r/, /R/, /f/, /y/ e do dígrafo /h/. Por outro lado, se discutia muito na academia, que não é menos importante, a trajetória da linguística e as bases da análise do discurso, da pragmática, da psicologia, da sociolinguística e da linguística aplicada. Nesse sentido, em Miranda Poza (2016), tem-se uma reflexão interessantíssima no que diz respeito a esse raciocínio. O autor questiona se “em relação ao ensino de línguas estrangeiras, as universidades estão formando alunos fluentes em Língua Espanhola ou professores e investigadores em sociolinguística, psicolinguística e linguística aplicada.” (tradução nossa).

São nas disciplinas de estágio obrigatório de observação e prática, que os estudantes deveriam aprender, com a colaboração dos docentes mais experientes, nas instituições básicas da educação da rede pública e privada, como e de que forma se poderia colocar em execução toda a teoria estudada ao longo do curso de Letras. Desse modo, o programa do curso também não é feliz, uma vez que existe uma promoção de muitas horas de teoria linguísticas e do que fazer em sala de aula, e uma desatenção, verdadeiramente, a aplicação das técnicas aprendidas, dos conhecimentos e suas fundamentações.

Das três escolas as quais foram observados as aulas e o professor de espanhol, na capital do estado, em Recife, apenas uma, em 2017, possuía um professor com licenciatura no idioma espanhol. As outras duas escolas tinham contrato fechado com licenciados de língua portuguesa e língua inglesa que tinham um conhecimento raso do idioma, repercutindo, mais uma vez, que a idealização do professor de espanhol, que depois de 04 anos de estudo em uma licenciatura, estará pronto para sua carreira profissional e pro mercado de trabalho, proposto pela própria universidade, não existe. Foi feito um levantamento em conjunto com a coordenação do curso de Letras da UFPE e estudado os discentes formados em tempo hábil da graduação de letras espanhol, com seus oito períodos, entre os anos de 2014 a 2020. No gráfico a seguir pode-se observar os números dos concluintes em cada ano.

Figura 1 - Gráfico de conclusão dos alunos de Letras Espanhol da Universidade Federal de Pernambuco, do período de 2014.1 a 2021.2



Fonte: elaboração própria

No ano de 2014, pode-se perceber que no primeiro período, teve-se o maior número de alunos formados em tempo hábil dos últimos anos. Em 2014.2 esse número já é reduzido a 0. No ano de 2015.1, formaram-se em tempo hábil 04 discentes e no segundo semestre de 2015, 0 alunos. Em 2016.1, o número de formados sobe para 06 alunos, mas, novamente, no segundo semestre do ano, ninguém se forma. Em 2017.1, 04 alunos se formaram, mas em 2017.2, 0 alunos. Em 2018.1, três discentes se formaram, em 2018.2, 0. No ano de 2019, ninguém se formou em letras espanhol na universidade. Em 2020, período do começo da pandemia, apenas 01 aluno se formou no primeiro semestre e apenas 01 no segundo. No período extra deste ano, no período de 2020.3, ninguém se formou. No ano de 2021.1, apenas 01 discente se formou. No período de 2021.2, não houve formandos de espanhol. De acordo com o gráfico, nota-se que há mais alunos que se integralizaram em períodos ímpares e que entraram em períodos pares na universidade, ou seja, no turno matutino. Pode-se concluir, então, que os alunos dos turnos noturnos demoram mais a se formar que os alunos das licenciaturas diurnas. O que é entendível pelo fato dos alunos das licenciaturas noturnas, geralmente, terem uma jornada de trabalho extensa durante o dia, tendo de conciliar o trabalho e o estudo.

Efetivamente, nas nossas experiências, foram ministradas disciplinas fundamentais por docentes brilhantes, que apresentaram, mais do que regras puramente escritas da língua, suas vivências e conhecimentos para a formação crítica dos futuros professores, entretanto, faz-se necessário reafirmar que a formação do professor de espanhol no estado de Pernambuco deve e pode ser reestruturada. E, dessa forma, ainda Miranda Poza, tem-se:

Não existem em todo o país programas de pós-graduação com uma linha de investigação específica em línguas estrangeiras. E, apesar dos reiterados esforços para a mudança da situação, só encontram resistências. Porque o ideal seria formar mestres e doutores especialistas na disciplina, e não, como ocorre agora na maior parte dos casos, no qual os professores têm o foco de sua investigação em temas de linguística geral ou aplicada e, além disso, por motivos diversos, sabem, conhecem, falam, escrevem a língua estrangeira correspondente, porém, nunca foi esse seu foco de estudo. (MIRANDA POZA, 2016, tradução nossa).

De 2007 para 2008, a UFPE começou a fazer parte do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), um programa nacional do Ministério da Educação e da CAPES, criado em 2005, para desenvolver a modalidade a distância no Ensino Superior através da expansão e interiorização de cursos de graduação e pós-graduação. Nesse sentido, desde 20 de agosto de 2010, foi implementada, na universidade, a oferta do curso de Letras-Espanhol EAD. Como mencionado anteriormente, o curso tem uma carga horária total de 2.895 horas distribuídas em 08 semestres e existe para viabilizar uma licenciatura de formação inicial a professores da rede básica que ainda não têm graduação e também formação continuada aos já licenciados que atuam na rede pública de ensino. Entretanto, apesar do curso contar com ferramentas que se apoiam no uso das TICs (tecnologias da informação e comunicação), e que essas permitem uma aprendizagem ativa no processo educacional, no perfil curricular do curso também não existe, nos 08 períodos de estudo, disciplinas de tradução ou com foco nesse âmbito de investigação tão fundamental para um professor de idiomas. Assim, complementa Kenski (2007, p. 18), “este é também o duplo desafio para a educação: adaptar-se aos avanços das tecnologias e orientar o caminho de todos para o domínio e a apropriação crítica desses novos meios.”

Nessa conjuntura, por fim, destacamos aqui que muitos licenciados, depois de seu curso de graduação, quando submersos no mercado de trabalho, se deparam com a realidade das instituições escolares, com os materiais didáticos propostos desatualizados e com o desapontamento em relação à política linguística adotada e executada na educação básica pernambucana. Fato que se comprova na oferta de uma única aula de língua estrangeira na semana, para cada série do ensino fundamental e médio. Existe um déficit que precisa ser melhorado na formação do professor e não existe perspectiva nenhuma, do refinamento e

aperfeiçoamento desse professor em relação a sua prática docente. Então, para que se formar e investir, hoje, em ser professor de espanhol em Pernambuco? Por que insistir e ter que participar de formações continuadas e cursos de aprimoramento da língua para reproduzir práticas fundamentalmente instrumentais? É devido às complexidades dessas respostas que muitos professores formados, da capital e do município de Pernambuco, migraram e voltaram seu campo de estudo e atuação para o ensino de sua língua materna. No quadro que se segue tem-se um resumo atual da oferta da licenciatura no estado de Pernambuco, suas cargas horárias e os semestres.

Quadro 1 - Tipos de licenciatura das Universidades de Pernambuco analisadas

<u>Universidades</u>	<u>Tipo de licenciatura</u>	<u>Carga Horária</u>	<u>Semestres</u>
<u>UFPE</u>	Licenciatura plena	3.150 horas	08 semestres
<u>UFPE EAD</u>	Licenciatura plena	2.895 horas	08 semestres
<u>UFRPE</u>	Licenciatura dupla	3.510 horas	09 semestres
<u>UPE</u>	Licenciatura dupla	3.620 horas	09 semestres
<u>FAFIRE</u>	Licenciatura dupla	3.480 horas	08 semestres
<u>UNICAP</u>	Licenciatura dupla	3.650 horas	08 semestres

Fonte: elaboração própria

2.4 O Projeto Pedagógico do Curso de Letras Espanhol da UFPE - Breve comentário sobre o PCC de 2019

Segundo o objetivo geral do PCC de espanhol, publicado em março de 2019 à comunidade acadêmica, a ideia da formação do professor intercultural aparece nas primeiras linhas. A meta do PCC então é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma participativa e crítica, com as várias manifestações da linguagem, e conscientes de sua inserção na sociedade e de suas relações com o(s) outro(s). E como objetivos específicos, O PCC afirma que a proposta do curso é, primeiro, possibilitar ao graduando de Letras/Espanhol o conhecimento necessário acerca da língua espanhola, em suas diferentes realizações, e da cultura hispânica, considerando sua heterogeneidade, a fim de que possam construir propostas efetivas para a sua integração no processo de ensino e aprendizagem escolares, o que salientamos que é feliz em sua realização. Uma vez que nos sentimos contemplados com esse objetivo.

Segundo incentivar e promover a pesquisa no campo do ensino de língua espanhola para brasileiros, considerando a especificidade das relações de contato entre as línguas (portuguesa e espanhola) e os processos histórico-culturais vivenciados pelo Brasil e pelos países que têm o espanhol como uma de suas línguas oficiais. Neste objetivo específico, refletindo sobre as relações de contato entre o espanhol e o português, seria interessante acrescentar no currículo do programa, disciplinas da cultura espanhola e brasileira em contraste. De modo que o discente, a partir da sua cultura brasileira, refletisse sobre a cultura da língua que está estudando. As disciplinas de cultura brasileira e cultura espanhola são isoladas e, no programa, não têm relação.

Terceiro, fomentar o debate, a pesquisa e as ações que possam levar à ampliação e qualificação do ensino das línguas estrangeiras nas escolas na Educação Básica Nacional, considerando a importância do contato com outras línguas-culturas no mundo em que vivemos e o importante papel que desempenha o conhecimento de línguas estrangeiras na formação de nossos estudantes. Quarto, propiciar uma formação ampla que contemple o engajamento dos indivíduos e do próprio coletivo na organização da sociedade que viabilize a habilitação técnica para o exercício de profissões vinculadas ao mundo das letras. É considerável confessar nesse quarto objetivo que, avaliando a habilitação técnica para o exercício de profissões vinculadas ao mundo das letras, não terminamos o nosso curso de espanhol nos sentindo preparados e prontos para atuar como revisores de texto, tradutores, corretores de redação ou em editoriais. No currículo do programa, de 2014 a 2018, os discentes não viram disciplinas específicas para tal.

Quinto, procurar o equilíbrio entre os aspectos técnicos e humanísticos no processo de aprendizagem, a fim de preparar para o exercício da cidadania plena e para o exercício profissional no âmbito do conhecimento específico das linguagens orais e escritas e das culturas. Sexto, adotar uma estrutura curricular flexível e aberta interdisciplinar e interdepartamental. Sétimo, adotar uma estrutura curricular que sistematicamente articule a teoria e a prática. Oitavo, desenvolver um processo de aprendizagem dentro de uma estrutura curricular que coloque a Graduação na perspectiva da formação continuada, portanto, visando ser a continuidade dos módulos precedentes (ensino básico) e o preâmbulo dos subsequentes (programas de pós-graduação). Nono, integrar ensino, pesquisa e extensão entre si e como momentos do processo de aprender a aprender, fonte e modelo adotados para a construção do conhecimento; assumir como princípios inalienáveis os da liberdade de aprender, ensinar,

pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, rejeitando as tentativas de controlar e monopolizar os saberes e as atitudes de dominação científica e gerencial.

Como décimo objetivo, tem-se: combater a prepotência, a xenofobia e o etnocentrismo sociais e intelectuais. Décimo-primeiro, aceitar o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, sempre e quando respeitadas com as diferenças e propulsoras de interações democráticas. Décimo-segundo, ampliar o conceito de currículo de modo a integrar nele outras atividades acadêmicas ou comunitárias, tais como: apresentações artísticas e culturais; monitorias; iniciação científica; pesquisas; estágios; docência e voluntariado social; participação em eventos, congressos, seminários, projetos, cursos, jornadas etc. Décimo-terceiro, assumir a avaliação como um elemento integrante do processo de aprendizagem implementado, que envolva todos, sendo ela própria considerada e divulgada como expressão de um processo formativo que está atingindo ou não seus objetivos, e não como o resultado de uma mera tentativa de quantificação dos conhecimentos construídos e das competências e habilidades alcançadas. Décimo-quarto, ampliar a oferta de vagas, otimizar seu preenchimento e o aproveitamento dos espaços disponíveis. E por fim, como décimo-quinto, utilizar e integrar progressivamente os processos de aprendizagem das novas tecnologias.

3. DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA À COMPETÊNCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL: PANORAMA HISTÓRICO

3.1 A origem do termo Competência

A competência comunicativa, nos leva a uma ampla visão do conceito de língua que apresenta, apesar das discrepâncias entre os autores em relação a suas dimensões, uma importância fundamental da gramática, da sociolinguística e da pragmática. Para Dell Hymes, ([1972] 1995), autor com quem o termo aparece e que provém do campo da etnografia, a competência comunicativa é a capacidade de o sujeito circular na língua-alvo, de modo adequado/apropriado, de acordo com os diversos contextos de comunicação humana.

O Dicionário da Real Academia Espanhola (2020) define (em sua segunda entrada, acepção número dois) o termo competência como a expertise ou aptidão para fazer algo ou intervir em determinado assunto (tradução nossa). Esta asserção já nos dá uma ideia da base sobre qual o conceito de competência comunicativa o nosso trabalho se baseia e sobre quais serão, a partir dela, as reflexões dos numerosos autores e suas extensas bibliografias.

Em Chomsky (1965), encontramos a ideia de que a competência é uma capacidade idealizada para a produção efetiva de enunciados, que é, em seu tempo, o desempenho. Assim, o autor nos diz que:

A competência é uma faculdade idealizada que é resultante de abstrair os julgamentos de um falante/ouvinte ideal de uma comunidade linguística completamente homogênea, os quais não afetam condições gramaticais irrelevantes, como limitações de memória, distrações, erros, etc. (CHOMSKY, 1965, p. 3, apud LOVÓN CUEVA, 2012)

Nesta dicotomia entre competência/performance, Chomsky esteve interessado pela primeira, a qual tem-se uma teoria linguística centrada nas regras gramaticais, deixando assim, fora de seus estudos, o uso da língua e, obviamente, o ensino de línguas. Embora ao longo dos anos tenha havido mudanças e várias correntes tenham surgido dos estudos chomskianos, este entendimento inicial do termo competência já apresentava problemas que causavam o aparecimento posterior do conceito de competência comunicativa. Tal como, além de focar apenas no conhecimento e não na capacidade de uso, a competência linguística se referia a falantes nativos monolíngues. Da mesma forma, a ideia de um "falante nativo ideal" era difícil de defender se, se pensava no fato de que nem todos aqueles nativos poderiam ser competentes. Portanto, esses nativos não seriam capazes de distinguir frases gramaticais e não gramaticais, que, em certos casos, poderiam ser realizadas por falantes não nativos. Deste modo, fora da gramática gerativa e no âmbito do ensino de línguas, foi considerado um conceito reducionista e pouco aplicável, mas que, no entanto, foi fundamental para o desenvolvimento do termo que nos concerne.

A partir da falta de consideração da esfera social e do contexto na hora estudar a língua, Hymes (1996, p. 25), precursor do conceito competência comunicativa, nos traz diversos outros aspectos que compõem esta competência, acrescentando outros sistemas de regras que se refletem nos julgamentos e habilidades daquelas cujas mensagens se manifestam através de suas condutas. Seguindo a proposta de Hymes, há um comportamento na linguagem e junto com ele vários sistemas de regras que se refletem na teoria linguística. Dessa forma, podemos dizer que uma mensagem se manifesta através de um comportamento, e desse comportamento surgem os dois julgamentos: o da gramaticalidade, que estaria diretamente ligada à competência, e a da aceitabilidade, que estaria ligado ao desempenho. Posteriormente, o autor também afirma que não podemos analisar um julgamento sem analisar o outro, ou seja, os dois atuam em conjunto.

Nessa perspectiva, o autor modificou a gramaticalidade e aceitabilidade, acrescentando dois julgamentos aos já existentes. A proposta foi combinar a teoria linguística com a teoria da comunicação e da cultura, baseado em quatro questões essenciais para a língua e para outras formas de comunicação. Assim, Hymes (1996, p. 29) estabeleceu quatro critérios que descrevem as formas de comunicação. Nesse sentido, sua aplicação a uma determinada expressão nos permitiria saber: a) se é formalmente possível e em que medida, isto é, se foi emitido seguindo as regras necessárias, tanto gramaticais quanto como da cultura da comunidade de fala; b) se as circunstâncias normais de um indivíduo permitem formular, receber e processar uma expressão satisfatoriamente e em que grau isto é viável; c) se a expressão se ajusta às variáveis que podem ser encontradas nos diferentes contextos de comunicação e até que ponto isto é apropriado na situação em que se usa; d) se a expressão tem a ver com os conceitos anteriores e também existe na realidade da fala e em que grau.

Para Hymes, nesta perspectiva, o termo competência refere-se às capacidades de uma pessoa, sendo diferente, o conhecimento, do próprio termo competência, não porque não tem nada a ver com o conceito, mas porque já faz parte dele. O estudo da competência comunicativa não pode se restringir a determinados casos, mas também não pode ignorá-los. A estrutura não pode ser reduzida a probabilidades de ocorrência, mas a mudança estrutural não é independente deles. Assim, têm-se que:

As capacidades dos usuários de idiomas incluem (talvez inconscientemente) algum conhecimento de probabilidades e mudanças para eles como sinalizadores de estilo, respostas, etc. Algo pode ser possível, viável, apropriado e não ser realizado” (HYMES, 1996, p.30).

Em suma, a competência comunicativa teria a ver com saber quando devemos falar e quando não, sobre o que falar, com quem, quando, onde e de que maneira. Assim, devemos formular frases gramaticalmente corretas bem como socialmente apropriadas a esses contextos.

3.2 O desenvolvimento teórico do termo Competência Comunicativa

A definição do conceito de competência comunicativa teve um grande impacto na área da Linguística Aplicada, mais especificamente no ensino de línguas e, um dos elementos mais desenvolvidos têm a ver com as diferentes dimensões que o conceito apresenta e sua importância quando se trata de saber o que um estudante de língua deve saber para adquiri-la. Dando seguimento ao estudo nesse termo, a seguir, apresentaremos, um panorama geral de alguns dos modelos propostos por diferentes autores com base na proposta de Cenoz (2004).

O primeiro modelo é o de Canale e Swain (1980), que vão além da competência gramatical como único objeto de ensino e avaliação e agregam, ao termo inicial, a competência sociolinguística e estratégica. Para os autores, na competência gramatical estariam desde os conteúdos do léxico até as regras da morfologia, passando pela semântica, fonologia e também sintaxe. Logo, essa competência será importante para quem tem entre suas metas ensinar aos alunos a interpretar e expressar corretamente o significado literal dos enunciados. A competência sociolinguística, teria relação com a importância do processo de interpretação de um significado literal e da intenção de um enunciado, determinando em que grau de adequação estão certas situações comunicativas. Um exemplo, neste caso, seria avaliar a língua a partir dos conceitos de coesão e coerência. Os autores acrescentam que:

O foco das regras de linguagem em nossa abordagem reside na combinação de declarações e funções comunicativas, e não no grau de correção gramática de uma frase isolada, nem no grau de adequação sociocultural de um conjunto de proposições e funções comunicativas em um determinado contexto (CANALE e SWAIN, 1996, parágrafo 19)

Por fim, em Canale e Swain, tem-se a competência estratégica, “que consiste nas estratégias de comunicação e ações, visando compensar as rupturas relacionadas com a atuação (performance) ou com uma competência (competente) insuficiente” (CANALE & SWAIN, 1980). Essa competência, serve de ponte tanto para a competência gramatical como para a sociolinguística.

Canale (1983) nos apresenta uma revisão da proposta anterior, acrescentando as competências apresentadas, a competência discursiva. Na realidade, o que ele propõe é dividir a competência sociolinguística apresentada anteriormente em: competência sociolinguística propriamente dita, que incluiria as regras socioculturais que possibilitam a produção e compreensão de enunciados "apropriadamente em diferentes contextos sociolinguísticos dependendo de fatores contextuais, como o status dos participantes, o propósito da interação e as normas ou convenções de interação” (CANALE, 1983, p. 3 apud CENOZ, 2004, p.453); e competência discursiva, que já teria como foco a relação formal da gramática e significado para produzir qualquer texto, cuja unidade seria dada para a coesão e coerência. Por outro lado, o autor também amplia a competência estratégica, já que nele, esta, abrangeria estratégias compensatórias que favorecem o efeito retórico dos enunciados.

Outro autor importante para nos ajudar a compreender o desenvolvimento do conceito de competência comunicativa é Bachman (1990). Em Bachmann encontramos uma primeira divisão entre competência organizacional e competência pragmática. A primeira teria a ver

com a estrutura formal da língua e sua capacidade de formar textos construídos a partir de frases gramaticalmente corretas. Dentro dela estaria a competência gramatical, semelhante ao visto em Canale e Swain (1980); e competência textual, que teria a ver com o conhecimento sobre como juntar declarações para que formam textos. A segunda, competência pragmática, seria formada, por sua vez, por: competência ilocucionária, que se concentraria em saber se uma afirmação é ou não aceitável; e competência sociolinguística, semelhante à de Canale e Swain (1980).

Bachman e Palmer (1996) revisam o modelo anterior reestruturando a competência pragmática com três componentes: o léxico (anteriormente incluído na competência gramatical); o funcional, ou seja, a relação entre o enunciado e a intenção; e a sociolinguística, já contemplada acima. Por outro lado, o autor também inclui a competência estratégica, ou estratégia metacognitiva em seu modelo, que seria formado pelos componentes de avaliação, planejamento e execução.

Em conclusão, tem-se o modelo trazido a nós por Celce-Murcia, Dornyei e Thurreu (1995) que reconhece o modelo proposto por Canale e Swain (1980) e Bachman (1990) e que também teve sua importância ao longo dos estudos e contribuições linguísticas. No modelo de Celce-Murcia, Dornyei e Thurreu (1995), a competência discursiva tem um valor central ao relacionar a competência linguística com a sociolinguística. Nesta referência, surge a proposta: competência discursiva, seleção e organização de elementos para construir um texto; competência linguística, ou seja, gramática, léxico e fonologias; competência de ação, relacionada com as intenções comunicativas; competência sociocultural, ou conhecimento no contexto sociocultural; e concorrência estratégica, relacionada, como vimos, com estratégias de comunicação. Finalizamos esta seção com um quadro-resumo das propostas em relação às dimensões da competência comunicativa apresentadas por cada um dos autores citados:

Quadro 2: Dimensões da competência comunicativa apresentadas por cada um dos autores citados

Canale e Swain (1980)	<u>A competência comunicativa abrange:</u> 01) A Competência gramatical 02) A Competência sociolinguística 03) A Competência estratégica
	<u>A competência comunicativa abrange:</u> 01) Competência gramatical

Canale (1983)	02) Competência sociolinguística 03) Competência discursiva 04) Competência estratégica
Bachman (1990)	<u>A competência da língua abrange:</u> 01) Competência organizativa a) Competência gramatical b) Competência textual 02) Competência pragmática a) Competência ilocutiva b) Competência sociolinguística
Bachman e Palmer (1996)	<u>A competência da língua abrange:</u> 01) Competência organizativa a) Competência gramatical b) Competência textual 02) Competência pragmática a) conhecimento léxico b) conhecimento funcional c) conhecimento sociolinguístico Estratégia metacognitiva
Celce-Murcia, Dornyei e Thurreu (1995)	<u>A competência da língua abrange:</u> 01) Competência discursiva 02) Competência linguística 03) Competência de ação 04) Competência sociocultural 05) Competência estratégica

Fonte: elaboração própria

O Quadro Comum Europeu de Referências para Línguas, nasce, em Língua Espanhola, com o desejo de constituir-se em uma base para refletir sobre a aprendizagem, o ensino e a avaliação de línguas no texto europeu, ainda que, pouco a pouco se tenha estendido sua consulta como documento de referência fora das fronteiras deste continente. A abordagem adotada é focada na ação, ou seja, o documento considera que os usuários de uma língua são agentes sociais e membros de uma sociedade em que eles devem realizar determinadas tarefas (linguísticas ou não) em um contexto específico. Além disso, considera também, os recursos cognitivos, emocionais e volitivos, da mesma forma que consideramos as capacidades

específicas que aplicamos como agentes sociais. Neste documento, o uso e aprendizado de idiomas são descritos como:

O uso da língua – que inclui a aprendizagem – compreende as ações realizadas por pessoas que, como indivíduos e como agentes sociais, desenvolvem uma série de habilidades, tanto geral como competências comunicativas linguísticas, em especial. As pessoas usam as habilidades que disponíveis para eles em diferentes contextos e sob diferentes condições e restrições, a fim de realizar atividades da língua que envolvem processos para produzir e receber textos relacionados a temas em áreas específicas, colocando em jogo as estratégias que parecem mais adequadas para realizar as tarefas que têm de desempenhar. O que essas ações fazem com que os participantes produzam o reforço ou a modificação de suas competências (QECR, 2002, p. 9) (Tradução nossa).

Em seguida, o documento define essas competências comunicativas como “aquelas que permitem a uma pessoa agir usando especificamente meios linguísticos” e entende que é composto por três componentes: o linguístico, sociolinguístico e o pragmático, o que nos lembra algumas das propostas vistas acima. Podemos ver, na apresentação antes explanada, que a competência estratégica não é reconhecida, mas, aparece como um recurso para desenvolver essas competências: “Uma estratégia é qualquer linha de atuação organizada, intencional e regulada, escolhida por qualquer indivíduo para realizar uma tarefa que se propõe a si mesmo ou à que tem que ser enfrentada” (QECR, 2002, p. 10).

Antes de focar na competência comunicativa, devemos lembrar o que o documento entende por competências e por competências gerais. A primeira será "a soma de conhecimentos, habilidades e características individuais que permitem a uma pessoa realizar ações" (que especifica a definição com a qual iniciamos este trabalho). As segundas, são apresentadas como "aquelas que não estão diretamente relacionadas à língua, mas que podem ser utilizadas para ações de todos os tipos, inclusive atividades linguísticas" (QECR, 2002 p. 9).

O componente linguístico é, então, definido como a competência:

que possui por um indivíduo concreto que está relacionado não apenas com a extensão e qualidade do conhecimento (por exemplo, as distinções fonéticas feitas ou a extensão e precisão do vocabulário), mas também com a organização cognitiva e a forma como ele é armazenado. Por exemplo, as diferentes redes associativas nas quais o falante coloca um item lexical) e sua acessibilidade (ativação, recuperação e disponibilidade). O conhecimento pode ou não ser consciente e facilmente expresso (por exemplo, mais uma vez em relação ao domínio de um sistema fonético). Sua organização e acessibilidade variam de um indivíduo para outro, e também variam dentro do mesmo indivíduo (por exemplo, para uma pessoa multilíngue, dependendo das variedades inerentes de sua competência multilíngue). Pode-se considerar também que a organização cognitiva do vocabulário e o armazenamento de expressões etc. dependem, entre outras coisas, das características culturais da

comunidade ou comunidades onde o indivíduo foi socializado e onde sua aprendizagem ocorreu. (QCER, 2002, p. 13) (Tradução nossa)

No componente linguístico ou na competência linguística, de fato, temos, como vimos, um conjunto de outras subcompetências que são descritas no Quadro Comum. Essas subcompetências são essenciais à linguagem e, com elas, o falante consegue ser eficaz na transmissão de suas mensagens no processo comunicativo. Estes são o léxico, a semântica, a fonologia, a gramática, a ortografia e a ortoepia.

Dentro do contexto lexical, há o que chamamos de compreensão do vocabulário linguístico e a capacidade de usá-lo, sendo sua composição marcada, então, principalmente, além dos elementos lexicais, pelos elementos gramaticais. Nesse sentido, temos aqueles elementos que compõem as classes fechadas de palavras, como é o caso do artigo, pronome quantificador, conjunções, preposições, etc. Nos elementos lexicais assumimos a correspondência das unidades fraseológicas, dos sintagmas preposicionais, das expressões idiomáticas e da palavra e seus diferentes significados, como é o caso da polissemia, por exemplo.

Na competência gramatical temos a capacidade de utilizar os recursos gramaticais de uma língua, ou seja, os elementos que compõem basicamente uma frase. Nesta competência incluímos, por exemplo, nos elementos, os morfemas, as raízes e as palavras; nas categorias, as de número, caso e gênero ou pretérito, presente e futuro; nas classes, substantivos, verbos, adjetivos e advérbios; na estrutura, as frases e sentenças; nos processos, os de gradação e regime; e, nas relações, as de concordância.

Na competência fonológica, há o pressuposto do conhecimento e percepção da composição fonética das palavras, como o estudo das sílabas e a fonética das frases. Há a entonação, os acentos e as próprias unidades sonoras, como é o caso dos fonemas.

Na competência semântica temos a organização dos significados do falante, e mesmo dentro dessa competência temos a) semântica lexical, responsável pelas relações das palavras e seu contexto, como referência, conotação, relações de sinonímia e antônimo e equivalência de tradução; b) semântica gramatical, que seria a perspectiva da gramática do ponto de vista estritamente semântico; e c) semântica pragmática em que há preocupações lógicas como casos de ligação, implicação, etc.

Na competência ortográfica encontramos a habilidade e o conhecimento do falante sobre a produção de textos escritos. Neste caso, o QECR também acrescenta e nos traz a reflexão de que o sistema de escrita de todas as línguas europeias se baseia no princípio alfabético, tirando daí apenas as línguas do princípio consonantal e ideográfico. Nesse caso, o falante precisa ter a capacidade, por exemplo, de reconhecer a forma correta das palavras e os sinais de pontuação.

A área em que ocorre a capacidade de pronúncia eficiente de um texto escrito é a competência ortoepia, sendo a articulação o principal pilar dessa parte, como o impacto dos sinais de pontuação e a capacidade de reconhecer ambiguidade em um texto. Aqui temos o último componente da competência linguística.

Além das competências linguísticas, dentro da competência comunicativa, o QECR, como vimos, indica as competências sociolinguísticas que têm a ver com as condições socioculturais do uso da língua. Dentro dessa competência estariam os marcadores linguísticos das relações sociais, regras de cortesia, expressões de sabedoria popular, diferenças de registro, dialeto e sotaque.

Os marcadores linguísticos estão relacionados com o uso e escolha da saudação, formas de tratamento, as convenções para turnos de palavras e os usos de escolhas e interjeições e frases com interjeições. As normas de cortesia estão relacionadas a cortesias negativas e positivas, como compartilhar experiências, expressar afeto, gratidão ou arrependimento. As expressões da sabedoria popular estão relacionadas a provérbios, expressões idiomáticas, crenças, frases estereotipadas e valores existentes nessa língua. As diferenças de registros têm a ver com as variedades da língua em diferentes contextos, como os de formalidade e informalidade; e, por fim, dialeto e sotaque estão relacionados a marcadores linguísticos, que por sua vez compõem o léxico, assim como gramática, fonologia, características vocais, paralinguística e linguagem corporal.

Por fim, as competências pragmáticas completam as três competências formadoras da competência comunicativa, pois se refere à compreensão do falante sobre os princípios segundo os quais as mensagens ocorrem a partir da competência funcional. Estas estabelecem relações com a competência discursiva, a organização do texto e a competência funcional.

A competência discursiva nos apresenta a ordem das frases para produzir fragmentos coerentes da linguagem. Em outras palavras, aqui, por exemplo, temas e perspectivas, relações de causa e efeito e a capacidade de estruturar e controlar o discurso são relevantes.

Na organização do texto há informações sobre a forma como ele é estruturado, elaborado, contado e desenvolvido. Por fim, na competência funcional temos textos escritos para fins específicos, ou seja, aqui são levadas em conta as macrofunções da linguagem, como oferecer e buscar informações factuais, identificar, apresentar relatório, corrigir, perguntar e responder. E, da mesma forma, são consideradas as microfunções da linguagem, como é o caso da descrição, narração, comentário, exposição, explicação e instrução.

Parece-nos importante insistir neste ponto que, como nos diz o QCER (2002, p 14), estamos falando do aluno ou usuário da língua como agente social, deixando de lado outras dimensões como falante intercultural ou aprendiz autônomo:

Todas as categorias aqui utilizadas visam caracterizar as áreas e tipos de competências assimiladas por um agente social, ou seja, as representações internas, os mecanismos e capacidades, a existência cognitiva que é considerada para explicar o comportamento e o desempenho observável (QECR,2002, pág. 14) (Tradução nossa)

3. 3 O desenvolvimento teórico do termo Competência Comunicativa Intercultural

Posterior às abordagens acerca da competência comunicativa, será preciso refletir sobre o conceito da competência comunicativa intercultural, por isso, far-se-á necessário partir das atribuições propostas por diferentes autores a partir das afirmações de Teixeira (2013). Primeiro, falaremos das contribuições de Michael Byram (1991) e Byram (2014), depois partiremos para as atribuições de Ting-Toomey e Kurogi (1998), o modelo de Hamilton, Richardson e Shuford (1998) e, por fim, o modelo de Darla Deardorff (2006).

Em 1991, Michael Byram engrandece o conceito de competência comunicativa, desenvolvido anteriormente por tantos pesquisadores, agregando-o, a perspectiva intercultural. Dessa forma, para Michael Byram (1991 apud TRONCOSO, 2018) a competência comunicativa intercultural, é a forma de se comunicar eficaz e adequadamente numa variedade de contextos culturais, integrando a competência linguística, sociolinguística, discursiva e intercultural. Na concepção do autor, o conceito de competência comunicativa intercultural engloba o conhecimento de si próprio e do outro; as atitudes que seriam consideradas como sentimentos de curiosidade diante do outro; a capacidade de descobrir e interagir; a capacidade de interpretar e relacionar práticas e eventos da cultura do outro com a sua própria cultura; a consciência cultural crítica da sua própria postura cultural e a cultura do outro. Assim, o autor defende que:

A aquisição de uma língua estrangeira é a aquisição das práticas e crenças culturais que ela incorpora para determinada sociedade ou grupos, mesmo que o aluno também possa usá-lo para outros usos. É também a relativização do que parece ao educando ser a linguagem natural de suas próprias identidades, e a percepção de que elas são cultural e socialmente construídas. Dessa forma, o ensino para a competência linguística não pode ser separado do ensino para a competência intercultural. (Byram, 1997) (Tradução nossa)

Em afirmações mais recentes, Byram (2014) aprofunda que as competências interculturais são uma pré-condição para um diálogo intercultural. E ainda, aprofunda que um professor de língua estrangeira tem um papel importante, mas não exclusivo, no desenvolvimento de competências interculturais, e que estes, podem e devem buscar cooperação com professores de cidadania, história e de outras disciplinas do currículo escolar. O autor também reitera e sugere que o vínculo com a cidadania precisa ser ampliado e que não se deve conduzir o ensino apenas a comunicação e a troca de ideias/diálogo intercultural, mas para um olhar do professor para seu estudante, grupo enxergando-o dentro da sociedade civil, levando em consideração sua ação no mundo.

Segundo Byram (2014), o termo CLIL (Content and Language Integrated Learning) é um termo genérico e faz referência a qualquer situação educacional em que um idioma adicional é usado para o ensino e aprendizagem de outros assuntos além da própria linguagem. Os princípios do CLIL, numa aula, devem combinar quatro princípios chamados de 01) Conteúdo, 02) Comunicação, 03) Conhecimento e 04) Cultura. No princípio 01, tem-se a progressão em conhecimento, habilidades e compreensão relacionados a elementos de um currículo definido. No 02, tem-se o uso da linguagem para aprender enquanto se aprende a usar a linguagem. No 03, o desenvolvimento das habilidades de pensamento que ligam a formação de conceitos (abstratos e concretos), a compreensão e linguagem. Por fim, a cultura, como princípio 04, o qual tem-se as perspectivas alternativas e entendimentos compartilhados, que aprofundam a consciência da alteridade e de si mesmo.

De acordo com Martinez (2014), para construir seu conceito de CCI, Byram parte do modelo de competência comunicativa de van Ek (1984) e o redefine considerando que o objetivo do ensino-aprendizagem é o falante intercultural, e não o falante nativo. Especificamente, Byram, com base no conceito de competência sociocultural, competência social e competência estratégica de van Ek, redefine-os com contribuições da psicologia social e da sociolinguística, integrando-os em uma nova competência intercultural (CI). Além disso, Byram também agrega, ao conceito da CI, contribuições da psicologia social, referindo-se à comunicação não verbal como as expressões faciais, olhares, gestos, postura corporal, contato físico, comportamento espacial, vestuário e aparência física e aspectos não verbais da

fala, que, por sua vez, contribuem para a comunicação e que se configuram de forma diferente em cada cultura.

O aprendiz de LE deve aprender a descobrir as diferenças e semelhanças entre o sistema de comportamento não-verbal de seu interlocutor e o seu próprio, a explicar seu próprio sistema de comportamento não-verbal e a negociar um sistema de comportamento não-verbal satisfatório para si mesmo e para seu interlocutor. Este elemento significa uma extensão da competência sociocultural de van Ek e sua reinterpretação do ponto de vista do falante intercultural. Byram adota a ideia de que os conflitos que podem surgir na interação intercultural devido à diferença de crenças, comportamentos e significados dos interlocutores podem ser regulados ou evitados se o falante desenvolver determinadas atitudes e destaca que para satisfazer a necessidade de sentir um mundo comum compartilhado, os interlocutores devem construir elementos compartilhados, pois esse mundo comum não existe a priori.

Outro modelo interessante para os estudos teóricos da CCI é o de Ting-Toomey e Kurogi (1998), que incorpora 04 dimensões que interagem e se influenciam reciprocamente nas diversas situações comunicativas, nesse sentido, neste modelo mais descritivo, surgido no contexto da gestão do trabalho presencial, tem-se a dimensão cognitiva; a dimensão analítica; a dimensão interacional; e a relativa à gestão do trabalho presencial. Dessa forma, neste modelo, é entendível que para desenvolver cada uma dessas dimensões, é preciso também desenvolver todas as outras em conjunto, em exercícios recursivos.

Na primeira dimensão, que é a cognitiva, são relevantes os saberes sobre os fatores que abrangem os contextos culturais, como individualismo/coletivismo; distância; modelos de negociação de identidade; e estilos de gestão de trabalho presencial. Na segunda dimensão, que é a analítica, tem-se uma referência à habilidade de reflexão consciente; múltiplas visões e a criatividade. Na terceira dimensão, que é a interacional, os autores destacam a escuta atenta; a observação consciente; gestão do trabalho presencial; construção de relações de confiança; e diálogo colaborativo. Estas três dimensões perspectivam-se como sendo simultaneamente resultados e fatores potenciadores de competências de gestão de trabalho presencial, como a adequação, a eficácia, a adaptabilidade e a satisfação perante os resultados (SPITZBERG & CHAGNON, 2009, p. 12). As três dimensões resultam na quarta dimensão, que potencializa as competências de gestão de trabalho presencial (adaptabilidade, adequação, eficácia e satisfação perante os resultados) (SPITZBERG & CHAGNON, 2009, p. 12). Segundo Deardorff (2009), este modelo não enfatiza os fatores motivacionais ou afetivos, o

que existe no modelo de Ting-Toomey e Kurogi (1998) é a valorização das dimensões cognitiva e praxeológica (dimensão analítica e a dimensão interacional).

Hamilton, Richardson e Shuford (1998) apresentam o primeiro modelo relativo de competência comunicativa intercultural pois juntam os três saberes: as atitudes, as capacidades e os conhecimentos e enfatizam a valorização de pertencimento e reconhecimento dos falantes frente suas afetividades e motivações. No que diz respeito às atitudes, os autores defendem que os comunicadores, reconheçam o relativismo das suas tradições culturais, respeitando e valorizando as outras tradições; assim como apreciem a experiência de situações de interação intercultural, às quais podem estar subjacentes riscos de várias naturezas. Paralelamente, associa-se uma dimensão mais cognitiva ao comunicador intercultural, que integra: o reconhecimento de identidades culturais e de semelhanças e diferenças entre as culturas; a consciência das fronteiras entre grupos sociais/culturais, assim como das suas histórias, nomeadamente das suas relações opressivas dentro do próprio grupo ou entre grupos; conhecimento das potenciais influências das diferenças culturais no processo de interação e apreciação dos fatores inerentes a processos de mudança social.

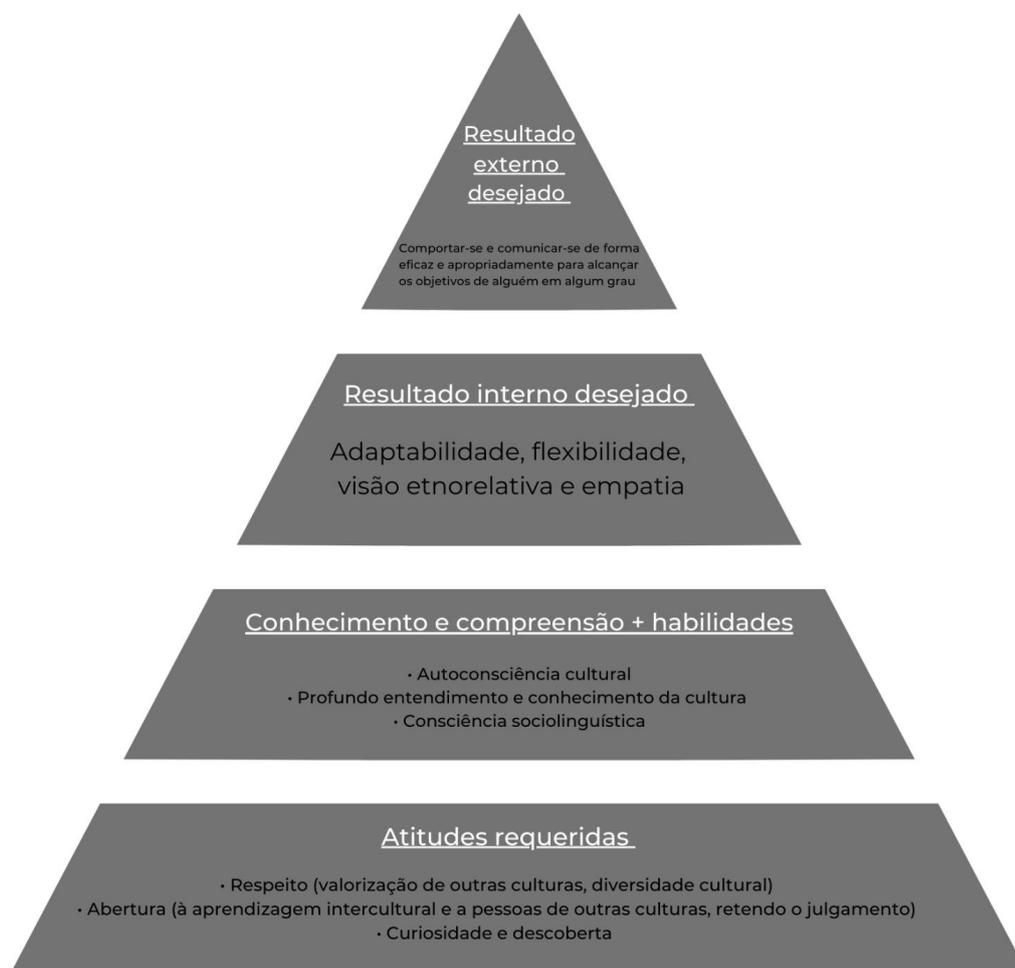
O último modelo de competência comunicativa que nos ateremos é o de Darla Deardorff (2006), que pode, com certeza, ser aplicado ao processo de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras por perceber atitudes e conhecimentos semelhantes ao modelo proposto por Byram (1997). Este modelo provém de um estudo de várias definições da CCI, porque, tem-se, um esforço de uma junção de várias definições e modelizações que englobam o termo competência. A autora entende então, que a CCI é uma capacidade que o estudante, baseado em motivações, atitudes, estratégias e reflexões, pode interagir adequadamente em situações que promovam o contato linguístico e cultural com diferentes interlocutores.

A autora apresenta um modelo de CCI interessante, pois, nele, é valorizada a diversidade cultural, a curiosidade do alunado, o não julgamento de posturas e a tolerância dos diferentes sentidos comunicativos. Dessa forma, o processo de aquisição da CCI depende de várias variáveis e perpassa para o além da sala de aula. Esse processo então é gradual e depende, também, das experiências, das atitudes e das utilizações de estratégias para se obter a comunicação. Deardorff apresenta um modelo de CCI piramidal, de modo que todos os níveis dessa pirâmide têm que estar articulados.

De acordo com a autora, na base da pirâmide tem-se a aquisição das atitudes requeridas, a qual são valorizados o respeito (valorização de outras culturas, diversidade

cultural), a abertura (à aprendizagem intercultural e a pessoas de outras culturas, retendo o julgamento) e a curiosidade e descoberta (tolerando a ambiguidade e a incerteza). Depois, no segundo nível, tem-se a aquisição do conhecimento e da compreensão aliados ao desenvolvimento das habilidades, no qual o primeiro, diz respeito à autoconsciência cultural, ao profundo entendimento e conhecimento da cultura, as informações específicas da cultura e a consciência sociolinguística e o segundo, as habilidades de ouvir, observar, interpretar, analisar, avaliar e relacionar. Na terceira base, tem-se a mudança de filtro, sendo, aqui, percebidos, os resultados internos e externos do alunado. Resultados que são as somas das duas primeiras bases, nesse sentido, nos resultados internos tem-se, os aspectos de adaptabilidade (a diferentes estilos de comunicação e comportamentos; adaptação a novos ambientes culturais), a flexibilidade (selecionar e usar estilos e comportamentos de comunicação; flexibilidade cognitiva), a visão etnorelativa e empatia. No último nível do modelo piramidal de Deardorff (2006), tem-se os resultados externos desejados do alunado e é aqui que o alunado comportar-se e comunica-se de forma eficaz e apropriadamente (com base em seus conhecimentos, habilidades e atitudes) para alcançar os objetivos de alguém em algum grau. Vê-se figura abaixo:

Figura 2 – “Pirâmide Modelo da Competência Intercultural adaptado”, de Deardorff (2006)

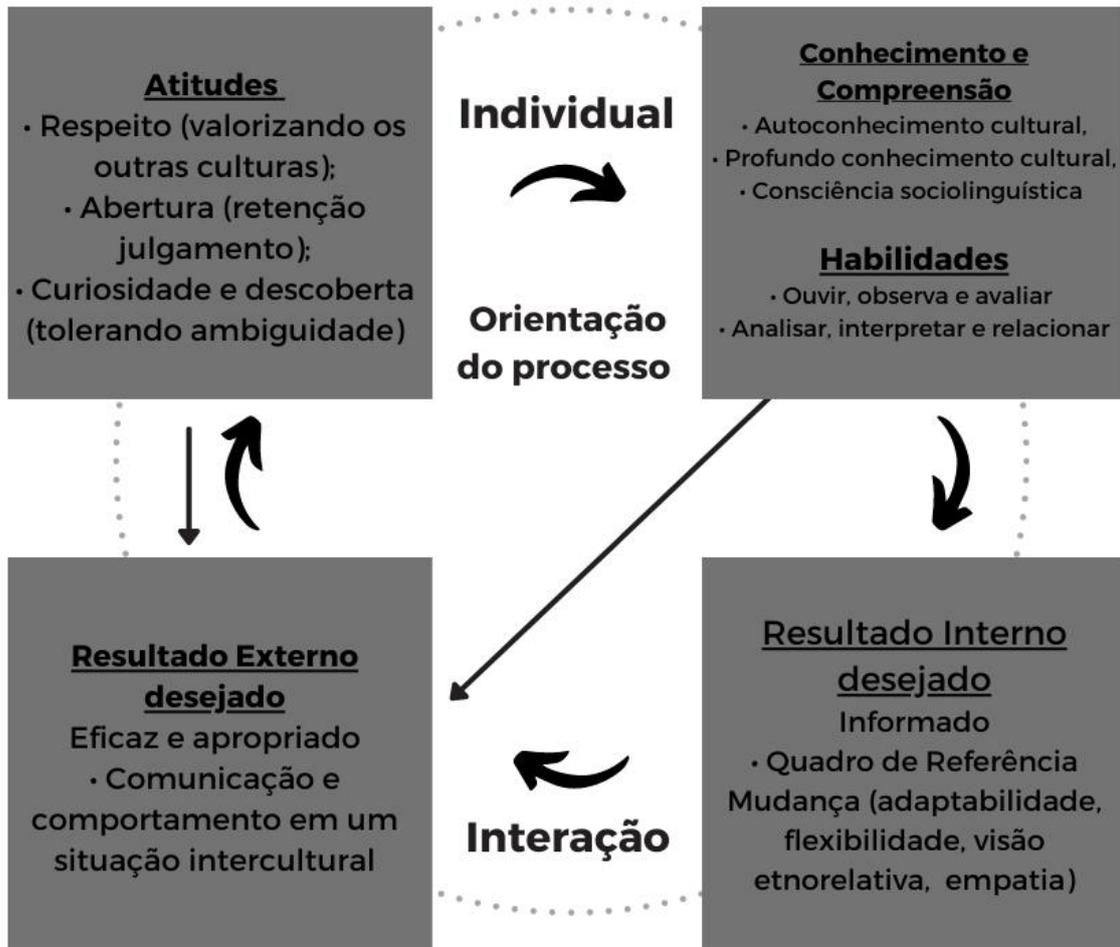


Font

e: elaboração própria

O modelo piramidal de Deardorff (2006) é genial na identificação dos aspectos que compõem a competência, entretanto, existe uma falta dos aspectos plurilíngue do falante e da dimensão praxeológica. Assim, em 2009, a autora complementa o modelo piramidal transformando-o em um modelo cíclico, que pode ser observado na figura 02, que engloba, por sua vez, aspectos parecidos com o modelo de Byram (1997), o qual compreende a eficácia e a adequação da interação intercultural em um dado contexto. A nível individual, o aluno deve ter consciência do conhecimento da sua própria língua e cultura e estar munido de capacidades que lhe permitam ouvir e observar atentamente para posteriormente analisar, interpretar, relacionar e avaliar a informação obtida com vista ao alargamento do seu quadro de referência e a uma mudança de perspectiva. O objetivo máximo prende-se com dois conceitos-chave: a eficácia e adequação da interação intercultural num dado contexto.

Figura 3 – “Modelo Cíclico da Competência Comunicativa Intercultural” de Deardorff (2009)



Fonte: elaboração própria

Dessa forma, finalizamos esta seção com um quadro-resumo das propostas em relação às dimensões da competência comunicativa intercultural apresentadas por cada um dos autores citados:

Quadro 3: dimensões da competência comunicativa intercultural apresentadas por cada um dos autores citados

Autores	Propostas
Byram (1991)	<p>A CCI abrange:</p> <p>Junta saberes as competências linguística, sociolinguística e discursiva.</p>

Byram (2014)	<p><u>A CCI abrange:</u></p> <p>O ensino de línguas estrangeiras está alinhado à cidadania. Enxergando o aprendiz e suas ações no mundo.</p>
Ting-Toomey e Kurogi (1998)	<p><u>A CCI abrange:</u></p> <p>Incorporam 04 dimensões a competência comunicativa intercultural que interagem e se influenciam reciprocamente.</p>
Hamilton, Richardson e Shuford (1998)	<p><u>A CCI abrange:</u></p> <p>Primeiro modelo relativo de competência comunicativa intercultural, juntando os três saberes: as atitudes, as capacidades e os conhecimentos.</p>
Deardorff (2006)	<p><u>A CCI abrange:</u></p> <p>Capacidade baseada em motivação, atitudes, estratégias, e reflexão para uma interação.</p>
Deardorff (2009)	<p><u>A CCI abrange:</u></p> <p>Adição ao modelo de 2009, atualizando-o com a adequação da interação intercultural em um dado contexto</p>

Fonte: elaboração própria

3.4 A interculturalidade

Assim como fizemos com as conceituações das competências comunicativas que foram explanadas anteriormente, partiremos agora para o conceito de interculturalidade, que também é defendido e explorado por diversos autores. Começaremos com a definição da Real Academia Española (2022), que define, (em sua primeira entrada, acepção número um) que a interculturalidade concerne a relação entre as culturas. Dessa forma, considera-se que este conceito surge no momento que duas ou mais culturas entram em convívio e se fundem para modificar o espaço que vivemos, seja pela soma de componentes linguísticos ou pela substituição e diminuição deles. Canclini (2004) ressalta que a interculturalidade implica nas diferenças das relações de negociação, conflito e empréstimos recíprocos, havendo sempre um respeito em relação às desconformidades.

Para Walsh (2009), desde os anos 90, existe, na América Latina, uma nova atenção à diversidade étnica-cultural, dessa forma, a permissão de diálogos e relações entre diferentes grupos sociais e culturais se tornou soberana frente à construção e o desenvolvimento da justiça na sociedade. Assim, para instituir mais igualdade, pluralidade e equidade em uma nação, é preciso (re) conhecer esta conceituação tão moderna. Para a autora, a compreensão da interculturalidade parte da compreensão do termo desde a perspectiva relacional, da perspectiva funcional e da interculturalidade crítica.

A perspectiva relacional faz referência a forma mais básica e geral do contato e intercâmbio entre culturas, entre pessoas, práticas, saberes, valores e tradições culturais distintas, o que poderia surgir em condições de igualdade ou desigualdade. A autora ainda acrescenta que sob essa interpretação, entende-se que a interculturalidade sempre existiu na América Latina, porque sempre houve contato e relação entre os indígenas e os afrodescendentes, por exemplo. Da mesma maneira, se pode notar também os sincretismos, as transculturações e as mestiçagens na sociedade branca-mestiça crioula e a sociedade latino-americana caribenha. Assim, tem-se:

Desta forma, assume-se que a interculturalidade é algo que sempre existiu na América Latina porque sempre houve contato e relacionamento entre povos indígenas e afrodescendentes, por exemplo, e a sociedade crioula branco-mestiça, evidência disso pode ser observada na própria mestiçagem, os sincretismos e a transculturações que formam uma parte central da história e da “natureza” latino-americana-caribenha. (Walsh, 2009, p. 4) (Tradução nossa)

Para Walsh (2009), ainda, a interculturalidade não pode se limitar ao contato individual do sujeito, e, por isso, as estruturas sociais, políticas, econômicas e também

epistêmicas não podem se manifestar com uma indiferença cultural em termos de superioridade ou inferioridade desses sujeitos. Dessa forma, surge a necessidade de problematização das intencionalidades e implicações sociais e políticas. Desta maneira, considera-se a segunda compreensão da interculturalidade como funcional, que é enraizada na diversidade e nas diferenças culturais que buscam promover diálogos e tolerâncias funcionais ao sistema existente. A autora pontua também que esse “respeito” à diversidade cultural se converteu numa nova estratégia de dominação, que aponta o controle do conflito étnico e a preservação da estabilidade social que impulsionam um modelo de acumulação capitalista que inclui os grupos historicamente excluídos em seu interior.

A terceira interpretação da autora tem a ver com a interculturalidade crítica. Tem-se então, neste conceito, uma ferramenta, como um processo, que se constrói desde as pessoas (e como uma exigência de subalternidade), em contraste com a funcional, que se exerce de cima. Ela sustenta e exige a transformação das estruturas, instituições e relações sociais, e a construção de diferentes condições de viver, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver. A interculturalidade criticamente compreendida ainda não existe, é algo a ser construído. Assim, entende-se como estratégia, ação e processo permanente de relacionamento e negociação entre, em condições de respeito, legitimidade, simetria, justiça e igualdade. Dessa forma, a autora acrescenta que:

E é por isso mesmo que a interculturalidade deve ser entendida como desenho e proposta de sociedade, como um projeto político, social, epistêmico e ético que visa transformar estrutural e sócio-histórico, baseado na construção entre todos de uma sociedade radicalmente diferente. (Walsh, 2009, p. 5) (Tradução nossa)

Fidel Tubino, filósofo peruano, em 2005, definiu que para conceitualizar a interculturalidade, seria necessário distingui-la desde um conceito descritivo e também como uma proposta ético-política. Para esse primeiro conceito, teríamos referências às formas de relacionamento entre culturas que encontramos na vida social. O autor menciona que a aculturação, miscigenação, sincretismo, hibridização e disglossia cultural são alguns dos conceitos descritivos que foram inventados para descrever a complexidade das relações interculturais. Para a perspectiva ética-política, o filósofo a menciona como uma utopia factível. Neste caso, a interculturalidade como proposta ético-política pressupõe o multiculturalismo, ou seja, a redução das relações assimétricas entre culturas, ou ainda, pode-se afirmar que a interculturalidade às vezes pressupõe o multiculturalismo, bem como o diálogo intercultural pressupõe tolerância.

Fleuri (2003), professor brasileiro, nos brinda com suas atribuições consideráveis porque faz a relação do conceito de interculturalidade com a educação. O pesquisador menciona que na América Latina, o conceito se expandiu, principalmente, com as lutas indígenas e movimentos sociais surgidos no México, Equador, Bolívia, Chile e Brasil e isso foi o que impulsionou a interculturalidade como um ponto a ser tratado por esses países. No Brasil, as pautas populares começaram, desde o ano de 1950, a contribuir para a promoção do conceito no país. Assim, o autor imparte que:

Os processos de educação popular desenvolvidos principalmente a partir dos movimentos sociais têm contribuído significativamente para o reconhecimento e valorização das culturas dos diferentes grupos sociais subalternos e excluídos. De modo particular no Brasil, a partir dos anos de 1950, os movimentos de “cultura popular” – e que posteriormente vieram a ser denominados de “educação popular” – contribuíram significativamente para promover processos educativos tomando-se por base os componentes culturais dos diversos grupos populares. (Fleuri, 2003, p.22)

Para Fleuri (2003), ainda, em cada país essas reivindicações e lutas receberam nomes distintos: Etnoeducação (Colômbia), Educação Bilíngue (Bolívia), Educação Bilíngue Bicultural e Educação Intercultural Bilíngue (Guatemala, Brasil). Dessa forma, é preciso compreender que a visibilidade do reconhecimento desses movimentos sociais resultara em um cenário embaraçado de díspares entendimentos epistêmicos e políticos, em diversas práticas de seres sociais e em diversos contextos sociais. Assim, Fleuri apresenta o conceito intercultural.

O que nós estamos aqui chamando de intercultural refere-se a um campo complexo em que se entrecruzam múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas, diversas práticas e variados contextos sociais. Enfatizar o caráter relacional e contextual (inter) dos processos sociais permite reconhecer a complexidade, a polissemia, a fluidez e a relacionalidade dos fenômenos humanos e culturais. E traz implicações importantes para o campo da educação. (Fleuri, 2003, p.31)

Nesse sentido, a interculturalidade manifesta-se tal qual uma possibilidade de uma superação de perspectiva simplista, justaposta nas concepções do multiculturalismo e monocultura, já que não há como pensar numa nação brasileira monocultural, simplesmente porque o conceito não faz parte da realidade do país, uma vez que a nossa formação parte da relação entre os grupos que nos formaram.

3.5 A formação do professor intercultural

Ainda que o processo de reconhecimento do ensino de línguas estrangeiras, com um viés intercultural, se dê de maneira gradual e lenta, seria preciso que esse processo fosse reconhecido no currículo dos cursos de dupla licenciatura de letras das universidades do Brasil. Nessa perspectiva, seria necessário ainda, que o professor, na sua formação, tivesse um

aporte teórico e metodológico suficiente para desenvolver e ampliar, na sua prática docente, uma consciência intercultural, fato que não é feliz, se pensamos em uma contextura atual dos já licenciados em Pernambuco. Essa veracidade permeia a busca dessa formação em outros meios distantes dos buscados anteriormente por esses mesmos professores, de modo que, não fica claro, nos estudos basilares, dentro da universidade, como e de que forma, a prática de propostas interculturais e o conhecimento da interculturalidade, podem facilitar a formação de um falante intercultural.

Sobre o ensino do método para conhecimento de outras culturas, voltemos a Byram (1997, p. 21) que defende que o professor de uma língua estrangeira: não deve apresentar a cultura nacional só em termos de uma cultura dominante, como também, deve conhecer as diferenças sociais dentro de um mesmo país; deve preparar os estudantes para situações novas; deve permitir que os alunos assimilem como determinadas práticas e crenças culturais mantêm a dominação por parte de grupos particulares, tornando possível uma análise comparativa e crítica de aspectos descoincidentes no meio da interação.

(...) Ele tem a capacidade de interagir com 'outros', aceitar outras perspectivas e percepções do mundo, mediar entre diferentes perspectivas e estar ciente de suas avaliações de diferença [...] ele é capaz de negociar um modo de comunicação e interação que é satisfatório para si mesmo e para os outros, e é capaz de atuar como mediador para pessoas de diferentes origens culturais. Seu conhecimento de outra cultura está ligado à sua competência linguística por meio de sua capacidade de usar a língua adequadamente - competência sociolinguística e competência discursiva - e sua consciência dos significados, valores e conotações específicos da língua. Você também tem uma base para adquirir novos entendimentos culturais como resultado das habilidades que adquiriu. (Byram, 1997, p. 71).

O objetivo cultural do aprendiz de LE deixa de ser a imitação da cultura da língua-alvo na interação comunicativa, e passa a ser a conquista de uma interação satisfatória para os dois interlocutores, com a qual os falantes da língua estrangeira passam de ser subordinados aos julgamentos do falante nativo para se tornarem “atores sociais engajados com outros atores sociais em um tipo particular de comunicação e interação, diferente daquele dos falantes nativos”.

Martínez (2014), também nos contempla com várias concepções a respeito da importância da formação do docente intercultural. Segundo o autor, a formação inicial de professores em uma perspectiva intercultural “requer problematizar, por exemplo, as várias versões alternativas que se geraram da nação, bem como dos grupos e setores sociais que a compõem”. Dessa forma, os indivíduos atuam em personalidades diferentes conforme o meio em que estão inseridas, porque, essa atuação parte das diferentes posições sociais, gênero, etnia, idade, capacidade física, habilidades mentais e orientações sexuais. Para o autor, o

professor intercultural deve partir da consciência que avançamos para um mundo cada vez mais global, o qual o conceito de cidadania complexa assente na dialética entre integração e diferenças, nos processos de hibridização que se seguem liderar o trabalho de um novo tipo de escola, que valoriza a heterogeneidade cultural, os esforços de integração e convivência. A formação ainda deve se conectar com um projeto de construção de uma comunidade social baseada na convivência, na justiça e na interculturalidade, que superem a dialética da negação do outro e valorizem a convivência de grupos com projetos e estilos de vida, às vezes radicalmente opostos. Isso implica colocar a escola no centro do questionamento e, conseqüentemente, também os papéis e funções desempenhados pelos professores.

No que tange às atribuições dos currículos dos cursos de Letras, mencionados no capítulo anterior, aludimos que fica mais do que notório que a formação do professor, baseada em uma homogeneidade, abre brechas incoerentes que ele próprio deveria saber ultrapassar. Entretanto, não é assim que sucede dentro das instituições escolares e dos cursos de idioma. É preciso enxergar o mundo, deixando de lado os estereótipos e práticas de soberania de uma única variação dentro do ensino de espanhol em Pernambuco. E essa consciência é benéfica, uma vez que, é a partir e junto a ela, que o docente pode ampliar e fortalecer o ensino de línguas estrangeiras. É significativo e valoroso compreender como a língua é, suas estruturas, sistematizações e gramática, contudo, é significativo ainda, assimilar as interpretações e possibilidades que essas estruturas, sistematizações e gramáticas se desenvolvem por meio do convívio dos povos e suas relações sociais.

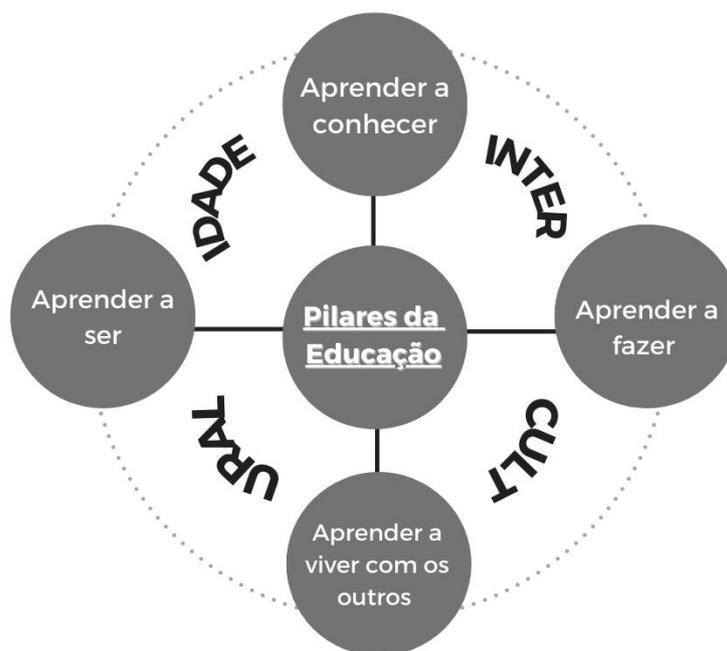
Nessa continuidade, ainda em Canclini (2004), tem-se algumas atribuições pertinentes se pensamos em trabalhos futuros que envolvem a interculturalidade e a formação do professor intercultural. O autor desenvolve duas tarefas estratégicas para sair da auto-absorção de disciplinas e instituições, para que se tenha uma reorganização acrítica no mercado e para que o interesse do público seja redescoberto. Assim, primeiro, é preciso que, os currículos de formação permitam que os objetos de estudo e ação de cada campo sejam confrontados, ou seja, desafiados, pelos demais com os quais se relacionam. (por exemplo, artes de elite e culturas folclóricas pela mídia, a mídia para interações sociais não midiáticas). E segundo, deixar que na globalização surjam as questões da interculturalidade, das fronteiras que não caem ou apenas mudam de lugar, das diferenças e desigualdades que não podem ser diluídas na globalização. Nessa compreensão, o autor afirma que em tempos de globalização, o objeto de estudo mais importante, revelador, mais questionador das pseudo-certezas etnocêntricas ou

disciplinares é a interculturalidade e que estudar cultura requer, portanto, tornar-se um especialista em interseções. Assim, tem-se:

Confirmamos que os objetos de estudo das ciências sociais não são, não podem ser identidades separadas, nem culturas relativisticamente desconectadas, nem campos absolutamente autônomos. As interações óbvias entre eles não são compreendidas se as concebemos como uma simples justaposição. Em tempos de globalização, o objeto de estudo mais importante e revelador, mais questionadora das pseudo-certezas etnocêntricas ou disciplinares é a interculturalidade. O cientista social pode a investigação empírica das relações interculturais e a crítica auto-reflexiva das forças disciplinares, tente pensar agora a partir do exílio. Estudar cultura requer, portanto, tornar-se um especialista em interseções. (Canclini, 2004, p. 100)

Para Teixeira (2013), a qual partimos de suas atribuições para definição do conceito da competência comunicativa intercultural, a interculturalidade pode ser compreendida através de quatro pilares da educação, de modo que o conceito assume um caráter transversal às várias competências como ilustra a figura 04.

Figura 4 – A interculturalidade no âmbito dos quatro pilares da educação de Teixeira (2006)



Fonte: elaboração própria

De acordo com a autora, é o aprender a fazer, o aprender a viver com os outros, o aprender a ser e o aprender a conhecer que formam, juntos, de maneira integrada, os pilares da educação baseados na interculturalidade. Para isso, se apoia em Pedro (2007) quando imparte que o aprender a conhecer “diz respeito, à aquisição do conhecimento de si e do outro e aos processos cognitivos envolvidos como tomar decisões, enfrentar consequências e resolver problemas”. A segunda competência, aprender a fazer, tem a ver com a realização prática dos conhecimentos aprendidos na competência anterior na realização de tarefas concretas,

nomeadamente uma espécie de aprendizagem metacognitiva. Aprender a aprender a fazer. A terceira competência, que é aprender a viver com os outros, está relacionada com a cooperação, negociação, compreensão e empatia pelos valores e atitudes do Outro, mas também com a gestão de eventuais conflitos. Por fim, a última competência, é aprender a ser, uma competência que, segundo a autora, é uma competência-chave no desenvolvimento da personalidade do indivíduo na gestão de emoções, já que almeja formar aprendentes autónomos e responsáveis, capazes de se identificarem com o Outro, conseguindo estabelecer relações interpessoais bem-sucedidas que deem lugar a cidadãos proativos na sociedade.

Voltando e concluindo com Fleuri (2003), o autor menciona que promover a educação, apoiada na perspectiva intercultural, é deixar de lado a formação hierárquica, linear e unidirecional para que seja entendida dentro de diversos contextos de interação. Assim, concluímos que, a educação:

passa a ser entendida como o processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectar dinamicamente com os diferentes contextos culturais em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, torna-se um ambiente criativo e propriamente formativo, ou seja, estruturante de movimentos de identificação subjetivos e socioculturais. Nesse processo, desenvolve-se a aprendizagem não apenas das informações, dos conceitos, dos valores assumidos pelos sujeitos em relação, mas sobretudo a aprendizagem dos contextos em relação aos quais esses elementos adquirem significados. Nesses entrelugares, no espaço ambivalente entre os elementos apreendidos e os diferentes contextos a que podem ser referidos, é que pode emergir o novo, ou seja, os processos de criação que podem ser potencializados nos limiares das situações limites. (Fleuri, 2003, p.32)

4. O DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL APOIADA NA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL: PROPOSTA PEDAGÓGICA

4.1 Introdução

Posterior ao exposto acerca da CC e a CCI, o ponto central deste capítulo é desenvolver uma proposta pedagógica, de base intercultural, a ser incrementada no Núcleo de Línguas e Culturas da Universidade Federal de Pernambuco, e, o oferecimento dessa proposta faz parte do financiamento, desta pesquisa, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico para incentivo à pesquisa no Brasil. Escolhemos o Núcleo de línguas, pois, foi, o primeiro projeto de extensão o qual pudemos partilhar um pouco do nosso conhecimento e onde começou toda a nossa base de investigação entre culturas. Acredita-se que os atuais estudantes de licenciatura em letras-espanhol, que são vinculados ao NLC através do

programa de estágio, podem ser beneficiados e apresentados à uma base de proposta pedagógica intercultural para sua prática docente dentro da sua própria instituição de estudo e ensino. O Núcleo de Línguas e Culturas é um projeto de extensão voltado para o ensino de línguas estrangeiras e suas respectivas culturas e o intercâmbio entre professores/alunos de instituições nacionais e estrangeiras. E na UFPE, vem há 20 anos oferecendo cursos acessíveis e de qualidade para a comunidade universitária e extrauniversitária.

A proposta pedagógica consistirá em 05 formações em formato de palestra interativa para os estagiários do NLC, de modo a brindá-los da relevância da CCI nas aulas de espanhol como língua estrangeira. A ideia é colaborar para futuras práticas que possam auxiliar na elaboração de seus planos de aulas e sequências didáticas. Dessa forma, partiremos, para a base de nossa capacitação, do modelo de competência comunicativa intercultural cíclico de Deardorff (2009) e das atribuições de Martínez (2014), sobre a formação do professor intercultural. Na nossa passagem pelo projeto de extensão, em 2015, observou-se que não havia muita comunicação entre os estagiários e o coordenador da disciplina de espanhol do posto, de modo que esses docentes em formação ficavam dispersos quando questionados sobre o planejamento de suas aulas para comunidade acadêmica. Oferecer capacitação a esses licenciandos pode trazer benfeitorias em suas produtividades e organização, porque julgamos que se há uma falta em sua formação, por parte do currículo estrutural na universidade, que seja através de treinamentos dentro dela que eles possam desenvolver algumas habilidades teóricas e técnicas para a sua atividade profissional.

O Núcleo de línguas (NLC) foi criado há 23 anos em resposta à demanda dos alunos da UFPE, particularmente os alunos das áreas de exatas e tecnologia, por cursos de línguas estrangeiras para complementação da sua formação e conseqüente possibilidade de obtenção de bolsas para estudos no exterior devido ao fator da internacionalização da própria universidade. A partir desta demanda, a então diretora do Centro de Artes e Comunicação viu a oportunidade de oferecer aos alunos de Letras um campo de iniciação para as suas práticas docentes, sob a supervisão de um coordenador para cada idioma. Assim foi criado o NLC cujos objetivos principais são a complementação da formação dos alunos da UFPE com cursos de idiomas e a oportunidade de iniciação da prática docente para alunos de Letras da universidade.

Assim, considerando o núcleo de línguas precursor e fundamental para a nossa aprendizagem enquanto docentes através de seus programas de estágio, escolhemos, então,

este projeto, para fornecer aos estagiários de língua espanhola a nossa proposta pedagógica intercultural que será detalhada nos próximos tópicos.

4.2 Proposta Pedagógica Intercultural

Com a finalidade de possibilitar compreensões acerca da importância da interculturalidade na formação docente, aos estudantes de licenciatura em língua espanhola, estagiários do núcleo de línguas da UFPE, a nossa proposta pedagógica intercultural será dividida em 05 encontros virtuais, a serem realizados na plataforma zoom, com duração de aproximadamente 01h, e será dividido em 05 partes continuadas. As capacitações serão ministradas com base no enfoque comunicativo e discussões que versarão sobre temáticas teóricas e atividades práticas que viabilizem aos estagiários uma reflexão acerca dos aspectos funcionais linguísticos, socioculturais e pragmáticos presentes no ensino do espanhol como língua estrangeira.

O primeiro encontro se centralizará no embasamento teórico condensado sobre o conceito da interculturalidade e da importância do professor intercultural partindo das atribuições de Byram (1997). Logo, teremos a discussão sobre os conceitos de multiculturalidade, transculturalidade e cultura. Dando continuidade a pauta, partiremos, no segundo encontro, a expor a conceitualização da CC e CCI, dando prioridade a este último conceito e ao modelo de competência cíclico de Deardorff (2006). O terceiro encontro terá uma característica menos teórica e mais prática, de modo, que as discussões possam fornecer aos estagiários temas mais abrangentes do universo hispano, intitulado: “*Y además de toradas, paellas y Madrid? ¿Qué?*”. Nesse sentido, neste dia, se mencionará aspectos culturais e de aspectos formativos da identidade espanhola e hispano-americana.

No penúltimo encontro, partiremos para as produções das sequências didáticas, de modo a brindar os estagiários na elaboração de planos de aulas que possam englobar o aspecto intercultural na prática. No último encontro continuaremos com a formação das sequências didáticas de forma ainda mais prática, os estagiários, deverão produzir planos de aulas que deverão ter atividades pensadas com base no que aprenderam ao longo das 05 capacitações.

4.3 Diário de Campus - Aplicação da proposta pedagógica ao Núcleo de Línguas - UFPE

Conforme o exposto anteriormente, as capacitações foram realizadas e veiculadas aos estagiários do Núcleo de Línguas, da UFPE, nos dias 09, 11, 16 e 18 de janeiro de 2023 através da plataforma Zoom. No primeiro encontro, a primeira pauta que se foi discutida e

levada em consideração foi sobre a que método de ensino, eles desenvolviam, enquanto professores de espanhol, no seu programa de estágio. Houve uma apresentação sobre o método gramática tradução, o método direto, o áudio lingual, para, por fim, traçada a linha do tempo, chegar no final da década de 70 com a abordagem comunicativa. E, nos adentrando um pouco nesta última, foi discutido sobre as características basilares dessa abordagem. Também, seu foco no uso, na forma real de utilização da língua, na preocupação para além da morfologia e da sintaxe e de sua valorização da sociolinguística e pragmática para uma aquisição de uma competência comunicativa. Neste encontro também foram discutidos os conceitos de multi, inter e transculturalidade, nos quais nos baseamos nos nossos estudos prévios a partir das contribuições de Weissmann (2018), o qual define que a multiculturalidade “implica um conjunto de culturas em contato, mas sem se misturar: trata-se de várias culturas no mesmo patamar”, a transculturalidade partindo do conceito de transdisciplina, tendo-se portanto o estudo comparativo entre culturas e, a partir de Canclini (2004), foi apresentado o conceito de interculturalidade, o qual o autor afirma que “implica nas diferenças das relações de negociação, conflito e empréstimos recíprocos, havendo sempre um respeito em relação às desconformidades”.

Para terminar o primeiro encontro, partimos também da relevância da formação do professor intercultural em suas práticas docentes. Discutimos de que modo que a interculturalidade pode ser uma assistência ao planejamento de seus cursos e produções de seus materiais didáticos. Foi visto que a abordagem intercultural não dissocia os componentes linguísticos do contexto social do falante. Que seu foco é no sentido e que sua proposta é possibilitar a sensibilização dos professores e alunos acerca dos diálogos entre culturas. Finalizamos o primeiro encontro deixando a dúvida para os estagiários acerca de qual espanhol eles ensinavam.

No dia 11 de janeiro de 2023, o segundo encontro da nossa capacitação foi iniciado a partir da explanação sobre o tema “consciência intercultural”. E, para tal, antes de explorar um pouco os conhecimentos acerca da língua espanhola, foi discutido e mostrado para os estagiários aspectos culturais e formadores da cultura brasileira. Vê-se figuras 05 abaixo:

Figura 5 – “Reprodução de elementos que representam o Brasil mais que futebol e samba” - Reprodução Instagram Mais Brasil



Fonte: <https://www.instagram.com/maisbrasil/>

Seguidamente à reflexão e análise desses componentes, foi questionado o porquê de um brasileiro reconhecer esses aspectos e como se pode adquirir a competência comunicativa intercultural a partir das contribuições de Meyer (1991). Dessa forma, foi argumentado que é importante que tenhamos o conhecimento que um aluno pode observar a cultura estrangeira a partir da sua; o aluno pode tomar uma posição intermediária entre a sua cultura e a estrangeira, fazendo possíveis comparações entre elas; o aluno pode alcançar a distância pertinente a propósito das culturas em contato, para desempenhar a função de mediador entre ambas. O que o autor distingue entre níveis de falantes monocultural, intercultural e transcultural. Posteriormente, ao final do encontro, foi pensado, de maneira conjunta, propostas de aulas a partir das figuras apresentadas sobre a cultura brasileira. Para o elemento bolo e doces, investigações sobre as tradições de aniversário da hispanoamérica e também a consideração do modo imperativo. Para o elemento “samambaia”, investigações sobre os costumes dos avós e o vocabulário básico da família. Para o elemento das cadeiras e mesas dos bares e

botecos brasileiros, foi pensado que se poderia trabalhar em uma aula o vocabulário da cidade e a pesquisa sobre o conceito das “cantinas” na hispanoamérica. Para o elemento do filtro de barro, foi cogitado, com um grupo B1, uma aula de aspectos sociais junto a formação das “zonas de las periferias” de hispanoamérica. Para o elemento do cachorro SRD, conhecido no Brasil como “vira-lata caramelo”, foi pensado no vocabulário básico dos animais em língua espanhola e na curiosidade de como são chamados os cachorros de rua fora do Brasil. Nesse elemento, também se pensou na discussão do apego emocional de nacionalidades diferentes em relação a um animal de estimação. No elemento 05, foi pensado que seria possível desenvolver, a partir da figura do copo americano de café, o vocabulário da cozinha em espanhol e a explanação dos falsos amigos, como é visto em vocábulos: “copo, taça, copa, vaso”.

O terceiro encontro, realizado no dia 16 de janeiro de 2023, contou com o estudo do termo competência e competência comunicativa desde Hymes ([1972] 1995) até o termo competência comunicativa intercultural para Byram (2014). Logo, foi mostrado aos estagiários o modelo de pirâmide da competência comunicativa de Deardorff (2006) e foram debatidos todos os andares da pirâmide de modo que ficou como questionamento para os estagiários de que forma as atitudes requeridas, o conhecimento, a compreensão e os resultados internos e externos desejados apresentados pela autora, poderiam estar presentes, de maneira prática, numa aula de língua espanhola.

Além de tratarmos sobre a disseminação do conceito da CC e da CCI, também, neste encontro 03, foi-se exposto aspectos abrangentes da cultura, geografia e história da Espanha e Hispanoamérica. A pauta sobre “qual espanhol eu ensino” voltou a ser abordada e foi apresentada um pouco das relações interculturais que existem nas zonas de fronteira do Brasil. Bem como, pontuou-se também, a importância de trazer a reflexão das línguas indígenas como referência em uma sequência didática. Tomamos como exemplo o guarani, da Argentina, Bolívia e Paraguai, o Nahuatl no México, o quéchua no Peru e o Yucateco na Guatemala. Foi feita uma leitura coletiva sobre as línguas ameríndias, disponível em: <http://ipol.org.br/as-linguas-amerindias/>. Junto ao tema, também se foi discutido acerca de aspectos da identidade espanhola para além da “paella, touradas e de Madrid”. Os temas como a morfologia do galego, euskera, catalão e aranês também formaram parte desse terceiro encontro. Cabe mencionar que os estagiários nunca haviam ouvido aranês antes da capacitação. Terminamos este encontro vendo um vídeo intitulado “Sònia Speaking Aranese Occitan | Romance languages Wikitongues”, disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=boFQzRB3OuQ>. Foi pedido nesse encontro o desenvolvimento de planos de aulas com propostas interculturais a partir do que havia sido exposto.

Realizado no dia 18 de janeiro de 2023, o último encontro da capacitação foi o mais extenso porque apresentamos e analisamos dois planos de aulas baseados em moldes interculturais. Os estagiários afirmaram que houve dificuldade no desenvolvimento de uma planificação a partir dos conceitos apresentados. Dessa forma, o encontro foi distribuído nas análises de planos de aulas que foram utilizados como exemplos. O primeiro plano de aula foi pensado para uma primeira aula de nível A1 que poderiam ser impartidas no núcleo de línguas da universidade. Vê-se figura 6 abaixo:

Figura 6 – Reprodução de tópicos do primeiro plano de aula apresentado aos estagiários

<p>Nível Básico 01 - Primeira Aula</p> <p>Ponto A = Alunos de nível básico com pouco conhecimento do universo hispânico Ponto B = Alunos com abertura necessária, curiosidade e descoberta de culturas e pessoas</p> <p>Metodologia =</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do espanhol e dos países que falam espanhol • Apresentação do alfabeto • Leitura coletiva das palavras com as letras do alfabeto • Exercício de soletrar • Curiosidade sobre o fim do mundo <p>Resultados Esperados =</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criação do respeito pela língua - Abertura ao diálogo - Apresentação e descoberta

Fonte: elaboração própria

Na figura 6, reiterou-se a importância de levar em consideração no plano de aula, o caminho que o aprendiz da LE faz para sair do ponto A ao ponto B. E as metodologias e os aportes necessários que facilitam essa “trilha”. Os resultados esperados foram pensados a partir da base da pirâmide do modelo de competência intercultural de Deardorff (2006). A primeira proposta seria a apresentação sobre as características da língua espanhola e da Hispanoamérica. Vê-se figura 7 abaixo:

Figura 7 – Primeira apresentação da aula - nomes de alguns países hispanoamericanos



Fonte: elaboração própria

A partir da figura 07, a execução do proposto partiria de explanar para os estudantes alguns conhecimentos e discussões acerca de países que não são muito explorados nas aulas de língua, como, por exemplo, El Salvador, Nicarágua e Cuba. Nesse momento, houve uma discussão interessante com os estagiários porque alguns confessaram que, mesmo trabalhando a diversidade da Hispanoamérica com seus grupos, existiam países os quais eles se esqueciam de fazer algumas indagações aos seus alunos. Países que definiram como “desconhecidos” e “menos populares”. O segundo momento do plano de aula viria com a apresentação do alfabeto, ao grupo, de modo a fazer alguns informes acerca das mudanças de fonemas do português ao espanhol, principalmente las letras “G” e “J”, “L”, “Ñ”, “R”, /y/ e los dígrafos “CH”, “LL” e “RR”. Para isso, foi pensado em palavras com os sons consonantais e vocálicos e com diferentes origens e significados. Como, por exemplo, “apapacho” da língua nahuatl, e a preocupação do efeito cacofônico em “hada”. Vê-se figura 8 abaixo:

Figura 8 – Segunda apresentação da aula - Alfabeto Língua Espanhola

Segundo momento – apresentação do alfabeto

letra	soletra-se como	letra	soletra-se como
A,a	a	Ñ,ñ	eñe
B,b	be	O,o	o
C,c	ce	P,p	pe
D,d	de	Q,q	cu
E,e	e	R,r	erre
F,f	efe	S,s	ese
G,g	ge	T,t	te
H,h	hache	U,u	u
I,i	i, i latina	V,v	ve, uve
J,j	jota	W,w	ve doble, uve doble
K,k	ka	X,x	equis
L,l	ele	Y,y	ye, i griega
M,m	eme	Z,z	ceta
N,n	ene		

Apapacho	Niño
Brasil	Oído
Cero	Peligro
Doler	Queso
España	Ricón
Falda	Saludo
Gigante	Tamales
Hada	Uva
Italiana	Wanda
Juego	Éxito
Kiwi	Yegua
Locura	Zapato
Madre	
Naranja	

Fonte: elaboração própria

Após apresentação do alfabeto, tem-se a sugestão da primeira proposta de exercício, que consistiria em soletrar um país da hispanoamérica, dando aos alunos os aportes necessários para perceber as mudanças de sons de um país pronunciado em português e em espanhol. Nesse momento, foi sugerido por um dos estagiários, soletrar além um país hispano, também o nome de cada aluno, de modo a perceber quais e se tinham mudanças da língua materna a língua estrangeira. Vê-se figura 9 abaixo:

Figura 9 – Terceira apresentação da aula

Proposta de primeiro exercício

Llamar la atención para la A

Llamar la atención para la CH

Deletrear un país de habla hispana o su nombre

Llamar la atención para la LL

Llamar la atención para la B y V

Llamar la atención para la G y J

Fonte: elaboração própria

Seguidamente, a última proposta do exercício partiria do título “¿Dónde está el fin del mundo?”, que consistiria na explanação dos mitos e curiosidades de Ushuaia, cidade no extremo sul da Argentina. O objetivo desse segundo exercício se basearia nas atitudes da base da pirâmide de Deardorff (2006). Despertando a curiosidade e descoberta no grupo. Este exercício foi bem aceito pelos estagiários em razão deles próprios ficarem encantados com a temática. Foi pensado que um bom exercício como tarefa de casa para uma aula número 02, seria que os alunos trouxessem uma curiosidade de algum país da hispanoamérica para além das coisas clássicas da gastronomia, música ou histórias de colonização em países que são considerados “menos populares”. Vê-se figura 10 abaixo:

Figura 10 – Terceira apresentação da aula



Fonte: https://www.google.com/search?q=ushuaia+mapa&rlz=1C11SCS_pt-PTBR992BR993&sssr=AJOqlzWhzR6BVs_ITlr-EXukBYicBvI9sw:1674792013055&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKEwiR44q47ub8AhV4L7kGHUgnDIOQ_AUoAnoECAEQBA&biw=1920&bih=937&dpr=1#imgrc=4mL_GYHrp_kqhoM

O segundo plano de aula foi pensado para uma aula de nível B1 e teve como tema central os pretéritos do modo indicativo do espanhol com foco no pretérito perfeito composto. Os resultados esperados foram pensados a partir do primeiro degrau da pirâmide do modelo de competência intercultural de Deardorff (2006). Se espera que nesse plano de aula comece a existir a criação do respeito pela língua, uma abertura ao diálogo e o desenvolvimento de uma consciência sociolinguística. Vê-se figura 11 abaixo:

Figura 11 – Plano de aula - Número 02

Analisando Planos de Aulas - 02

Nível Intermediário I - Pretéritos del Indicativo

Ponto A = Alunos com conhecimento do pretérito composto em sua língua materna sem levar em consideração a sua estrutura.
 Ponto B = Alunos com conhecimento introdutório do funcionamento do pretérito perfeito composto em espanhol.

Metodologia =

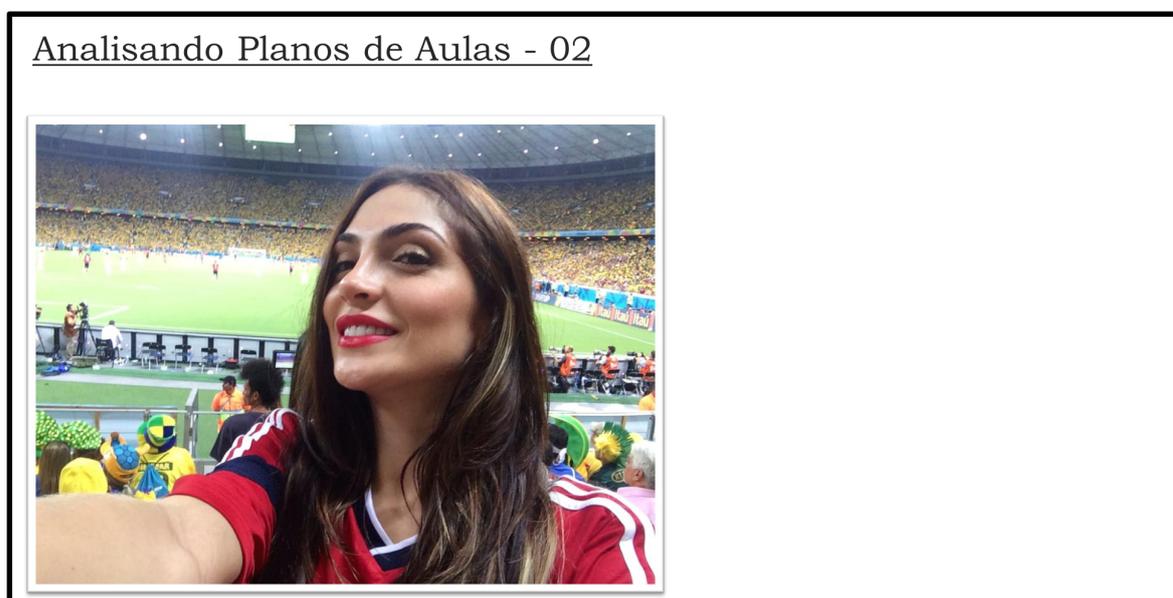
- Criar um perfil de uma mulher
- Pensar em ações que ela fez no dia
- Apresentar o pretérito perfeito composto
- Apresentar um pouco dos participios irregulares

Resultados Esperados =

- Criação do respeito pela língua
- Abertura ao diálogo
- Apresentação e descoberta
- Consciência sociolinguística

Fonte: elaboração própria

O primeiro momento do plano de aula compreenderia a foto aleatória de uma mulher colombiana cuja nacionalidade não seria revelada, de momento, ao grupo. A partir da observação e estudo da fotografia, seria perguntado aos alunos o porquê deles justificarem um país o qual a mulher pertencia. Seja pelas suas características físicas ou como se comporta dentro de um estádio de futebol. Vê-se figura 12 abaixo:

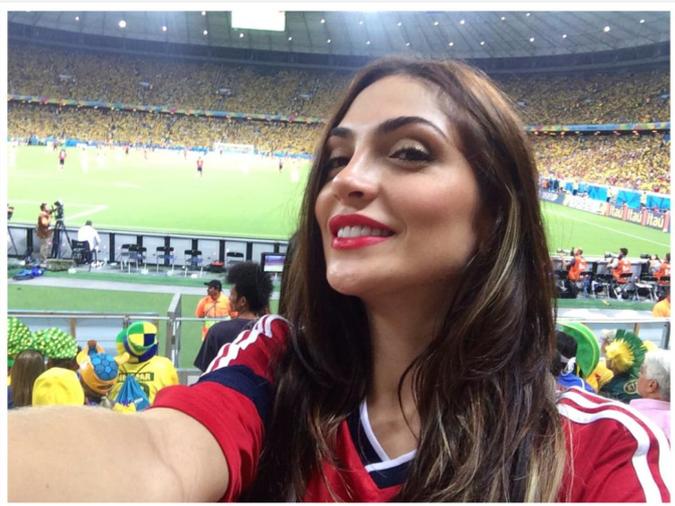
Figura 12 – Mulher colombiana em estádio de futebol.

Fonte: <https://www.vanguardia.com/entretenimiento/farandula/la-paisa-que-se-hizo-famosa-por-un-trino-de-rihanna-PFVL268722>

A partir da apresentação da foto aleatória e das perguntas direcionadas acerca de sua nacionalidade ao grupo, seria revelado que a mulher é colombiana. E a partir disso, a proposta seguiria consistindo numa conversa sobre a sua possível vida, de modo a traçar um perfil com base no que se estava sendo visto. Perguntas básicas da língua espanhola relacionadas a apresentações seriam feitas aos alunos, como, qual seria o seu nome, quantos anos tem, onde vive, o que ela gosta de fazer e com o que trabalha. Aqui, nos baseamos nas contribuições de Byram (2014), vinculando a língua à ampliação da cidadania. Enxergando o aluno dentro de uma sociedade civil, levando em consideração sua ação no mundo. A partir da construção do que eles já têm internalizado. Após a construção de um perfil para a personagem, viriam as primeiras aparições do pretérito perfeito composto da língua espanhola sem necessariamente mostrar para os alunos a estrutura da formação gramatical deste tempo. Vê-se figura 13 abaixo:

Figura 13 – Mulher colombiana em estádio de futebol, slide com perguntas.

Analisando Planos de Aulas - 02



¿Cuál es su nombre?
 ¿Y cuántos años tiene?
 ¿Y donde vive? ¿Cuál es su nacionalidad?
 ¿Y que le gusta hacer?
 ¿Con que trabaja?
 ¿Tiene hijos? Y ahijado?
 ¿Qué ha hecho hoy?
 ¿Qué há desayunado?

Fonte: <https://www.vanguardia.com/entretenimiento/farandula/la-paisa-que-se-hizo-famosa-por-un-trino-de-rihanna-PFVL268722>

O professor poderia inferir junto aos seus alunos noções práticas de tempo, como, por exemplo, pensar, se a mulher está em um jogo de futebol pela manhã, à tarde ou à noite. A partir disso, seguir com ações que ela poderia ter feito no seu dia. Neste momento, é apresentado as formas do pretérito perfeito composto. Vê-se figura 14 abaixo:

Figura 14 – Mulher colombiana em estádio de futebol, slide com o pretérito perfeito composto do espanhol.

Analisando Planos de Aulas - 02



Ella ha despertado
 Ella ha desayunado
 Ella ha cepillado sus dientes
 Ella se ha arreglado
 Ella se ha maquillado
 Ella ha salido de casa a las 07am
 Ella ha llegado al trabajo
 Ella ha trabajado
 Ella ha salido del trabajo a las 05pm....

Lo que todavía no ha hecho ella?

Fonte: <https://www.vanguardia.com/entretenimiento/farandula/la-paisa-que-se-hizo-famosa-por-un-trino-de-rihanna-PFVL268722>

Posteriormente a discussão do que haveria feito a mulher colombiana, foi pensado e discutido também que os próprios alunos poderiam falar das coisas que eles fizeram em um passado recente, salientando a diferença do uso do tempo composto em espanhol em contraste com o português. Visto que, na língua portuguesa, não é comum usar o tempo composto para falar de ações terminadas recentemente e sim o pretérito perfeito simples. Na ocasião se apresentaria a construção do pretérito, juntamente com seus marcadores temporais, com o verbo haver e suas composições com o participípio. Vê-se figura 15 abaixo:

Figura 15 – Planificação pretérito perfeito composto do espanhol.

Proposta de segundo exercício

Esta tarde

Esta noche

hace un momento

Verbo Haber + Participípio

Yo he
 Tú has
 Ella ha/ El ha
 Nosotros hemos
 Vosotros habéis
 Ellos/ Ellas han

Hace segundos

Hace horas

Hace minutos

Pretérito Perfecto Compuesto

Fonte: Elaboração própria

Como proposta final, o professor faria uma leitura coletiva com o seu grupo, sobre a vida do cantor porto-riquenho Bad Bunny, artista famoso que apareceu no ano de 2022 em muitos canais televisivos e nas maiores plataformas de streaming do mundo. Os estagiários ainda acrescentaram que seria plausível comentar qual a interferência musical do artista, suas origens e o porquê da Latinoamérica consumir tanto o que conceitualizam como “reguetón”. Vê-se figura 16:

Figura 16 – Texto sobre a vida do cantor Bad Bunny

Analisando Planos de Aulas - 02



Benito Antonio Martínez Ocasio, conocido artísticamente como **Bad Bunny**, es un rapero, cantante, compositor, productor y exluchador puertorriqueño.

Su estilo de música es generalmente definido como **trap** latino y reguetón, pero también ha interpretado otros géneros como kizomba. Se caracteriza por su entonación grave, sin ninguna técnica vocal y su estilo de vestir.

Empezó a ganar popularidad en SoundCloud y eventualmente, firmó un contrato con un sello discográfico mientras trabajaba como empaquetador en un supermercado y estudiaba en la Universidad de Puerto Rico en Arecibo.

Después del éxito de su sencillo «Soy Peor» en 2016, alcanzó la fama tras colaborar con los artistas **Cardi B** y **Drake** en los sencillos «**Like It**» y «**Mia**» que alcanzaron el primer y tercer puesto en la lista **Billboard Hot 100** respectivamente.

Su álbum de estudio debut **X 100pre** (2018) ganó el Grammy Latino por mejor álbum de música urbana y entró en la lista de los 500 mejores álbumes musicales de todos los tiempos, según la revista **Rolling Stone**, ocupando el lugar 447.

Fonte: https://www.google.com/search?q=bad+bunny&rlz=1C1ISCS_pt-PTBR992BR993&sxsrf=AJOqlzWBj2XRykoqb6BfnF_sy1ACD_V5Yg:1674936485185&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKewib4eHRiOv8AhXcrpUCHYFfd9YQ_AUoAnoECAEQBA&biw=1920&bih=937&dp_r=1#imgrc=Kmpw18_JTYDZ9M

Como exercício final, foi pensado em propor aos alunos um texto escrito com 10 construções frasais a partir do que foi lido acerca do artista. Suas ações em um período recente do passado deveriam ser construídas sob a perspectiva do que se foi apresentado em relação aos marcadores temporais e a estrutura do verbo haver com o particípio. Depois, ter-se-ia a apresentação dos alunos e a correção coletiva por parte do professor. Vê-se figura 17:

Figura 17 – Planificação pretérito perfeito composto do espanhol

Analisando Planos de Aulas - 02



¿Qué ha hecho Bad Bunny hoy?

Fonte: https://www.google.com/search?q=bad+bunny&rlz=1C11SCS_pt-PTBR992BR993&sxsrf=AJOqlzWBj2XRykoqb6BfnF_sy1ACD_V5Yg:1674936485185&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKewib4eHRiOv8AhXcrpUCHYFfD9YQ_AUoAnoECAEQBA&biw=1920&bih=937&dp_r=1#imgrc=Kmpw18_JTYDZ9M

A idealização de difundir, de maneira elementar, o conceito das relações de trocas entre culturas e suas diferenças, numa planificação fundamentada no Quadro Comum Europeu não é uma atividade que nos parece comum. Entretanto, a escolha dos temas e dos exercícios propostos foi pensada para veicular, aos estagiários, ainda em sua formação docente que a investigação e a pesquisa precisam acontecer, uma vez que consideramos que as línguas estão em constante cambio. Assim, nos sustentamos em Faraco (2006), que nos brinda, a partir da linguística histórica, que toda mudança linguística é contínua, lenta, gradual e relativamente regular:

A primeira característica é que a mudança se dá em todas as línguas. É próprio de todas elas - como, aliás, de qualquer outra realidade humana e até mesmo da natureza em geral, como nos mostram geólogos e biólogos - passar por transformações no correr do tempo, mutabilidade que se dá de forma contínua, ininterrupta. Assim, cada estado de língua, definível no presente ou em qualquer ponto do passado, é sempre resultado de um longo e contínuo processo histórico. (Faraco, p. 45. 2006)

A começar com a assimilação e pesquisa dos fatores de câmbios de uma língua, bem como suas mudanças fonético-fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas, pragmáticas e lexicais, é preciso pensar ainda quais os efeitos que acarretam essas mudanças nos contextos comunicativos e interculturais. Uma vez que um professor começa a considerar a relevância dessa conjuntura, tem-se, ainda que minimamente, o diálogo e o pensamento dos aprendizes exercendo a cidadania, como agentes no mundo. Assim como afirma Byram (2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou compreender como ocorre a formação do professor de espanhol em Pernambuco e de que modo ele desenvolve a sua prática profissional e educativa em relação à competência comunicativa intercultural. Igualmente, buscou entender de que forma um estudante pode ser competente em uma língua estrangeira, a partir dos conceitos e aplicações da origem do termo, do seu desenvolvimento teórico e de sua aplicação. Primeiro, teve-se um aprofundamento sobre o ensino do espanhol em Pernambuco, segundo, teve-se o estudo da origem dos termos da CC e da CCI e da interculturalidade e terceiro, a aplicação destes termos em propostas pedagógicas que foram veiculadas no núcleo de línguas da Universidade Federal de Pernambuco.

Para se atingir uma compreensão sobre e de que forma a competência comunicativa intercultural está presente na formação dos professores de espanhol em Pernambuco, definiu-se alguns objetivos específicos. O primeiro, foi de uma análise de documentos que norteiam a formação e o desenvolvimento dos professores de espanhol no estado, o qual verificou-se que, da perspectiva dos parâmetros curriculares nacionais, das orientações curriculares do ensino médio e das novas diretrizes da BNCC, o espanhol está postulado como uma língua estrangeira a ser difundida no estado de Pernambuco, entretanto, ao mesmo tempo, nota-se que essa veiculação necessita de amplo ajuste, fator que se estima que seja realizado a partir da troca de governo no ano de 2023. Ademais, também se verificou as dificuldades e carências de planificação linguística, por parte das universidades, correlacionadas com os conceitos de competência. Depois, foram desenvolvidas categorias de análise a propósito do

conceito de competência comunicativa intercultural e a ponderação da bibliografia existente sobre esse tema desde o ponto de vista teórico até o prático, com suas comparações e estudos ao longo do tempo. Dessa forma, o estudo da interculturalidade nas aulas de língua estrangeira e da formação do professor intercultural também foi indispensável. Por último, foi desenvolvida uma proposta pedagógica apoiada nos conceitos de interculturalidade difundidos ao longo da dissertação, tendo seu cumprimento na maior universidade do estado de Pernambuco, a UFPE.

A análise permitiu concluir que, como disposto anteriormente, nos programas das propostas pedagógicas das universidades em que estivemos, leia-se aqui a UFPE e UPE, não existe uma focalização em práticas pedagógicas “reais” a partir do que se é estudado ao longo dos 4 ou 4 anos e meio dos cursos de letras. Assimilamos por “reais”, observações e análises a partir de disciplinas que possibilitem no próprio programa, vivências e preparações para a prática docente nas redes públicas e privadas de ensino, com ênfase nas complexidades que podem surgir quando um graduado parte para o exercício de sua prática profissional. Fator que é explorado nas sistematizações dos estágios curriculares de maneira breve e discreta. Sendo assim, com a aplicação da proposta pedagógica para os estagiários do núcleo de línguas, foi constatado que o tema da interculturalidade e da CCI circunda as suas formações, entretanto, as hesitações em como se apoiar nesses conceitos para planificar uma aula é algo que persevera. Principalmente, no contexto pandêmico e pós pandêmico, o qual várias instituições prevaleceram com o ensino remoto e tem-se as aulas de língua estrangeiras construídas sob o desenvolvimento de práticas excessivas de jogos digitais ou abuso das TICs.

É urgente também, por parte da administração do estado de Pernambuco, políticas linguísticas que possibilitem a veiculação da língua espanhola para além dos reducionismos de uma aprendizagem instrumental da língua. E possibilitar esse caminho, também, é responsabilidade das instituições de ensino superior. Pela razão de que não existe, nas 06 principais universidades analisadas anteriormente, programas de pós-graduação como mestrado ou doutorado diretamente na língua alvo, como, por exemplo, a expansão da fonética ou fonologia da língua espanhola para a prática profissional, estudos de mudanças linguísticas e suas variações no espanhol da hispanoamérica e da Europa, exercícios de tradução, programas de metodologias aplicadas exclusivamente ao ensino do espanhol, estudos lexicográficos e/ou estudo esmiuçador da cultura espanhola. Dessa forma, não é muito congruente ofertar licenciaturas na língua alvo sem predispor de programas de investigações futuras a um licenciado que queira seguir com seus estudos específicos em línguas estrangeiras ou no idioma espanhol.

Em pesquisas futuras, o tema central deste trabalho pode ser ainda mais detalhado e investigado, visto que, existem, outras fundamentações teóricas a partir da CC e da CCI que não foram exploradas nesta ocasião. O que se espera é que mais do que elaborar sequências didáticas impecáveis com várias teorias metodológicas, o professor de espanhol, nas universidades do estado de Pernambuco, aprenda a desenvolver, na prática, essas sequências, bem como o seu exercício profissional, sabendo lidar com as complexidades que podem surgir a partir dele. Logo, futuras apurações acerca de sequências didáticas planejadas a partir de modelos apoiados na CCI seriam de extrema importância para a aplicação do conceito sob as teorias de quem mais nos apoiamos nessa investigação que é Michael Byram (1991/2014) e Darla Deardorff (2006/2009). Nesse sentido, desenvolver e analisar propostas pedagógicas a partir do que se entende por cidadania pensando na ação de um aluno no mundo, conviria de um grande objeto de estudo. Analisar os resultados de um determinado grupo exposto aos modelos de CCI da pirâmide e cíclico de Deardorff, também seria interessante como pesquisa futura.

Por fim, salientamos a importância, muitas vezes esquecida, da necessidade de um professor, em sua formação e depois dela, continuar com o exercício investigativo da língua que se está estudando. Dando importância aos seus aspectos linguísticos, mas não se esquecendo que a língua forma parte de uma manifestação cultural de uma sociedade. E portanto, explicá-la, por meio do diálogo entre culturas, é um bom caminho a ser aprofundado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 11.161**, de 05 de agosto de 2005. O ensino da língua espanhola, se torna de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm. Acesso em: 19 out. 2021.

BRASIL. **Lei n.13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Revoga a lei de nº 11.161, de 05 de agosto de 2005, que dispõe o ensino de língua espanhola como oferta obrigatória. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art22. Acesso em: 19 de out. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 de out de 2021.

BRASIL. **Parâmetros para a educação básica do estado de Pernambuco**. Parâmetros curriculares de Língua Espanhola ensino fundamental e médio. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/PCPE_VD_ESPANHOL_EFM.pdf. Acesso em: 07 de setembro de 2022.

BRASIL. **Projeto de Lei nº Lei nº 3059**, de 01 de setembro de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola. Brasília, Plenário do Senado Federal, 2021. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/149698>. Acesso em: 22 de jan de 2022.

Byram, M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters. https://spada.uns.ac.id/pluginfile.php/253332/mod_resource/content/1/ICC%20Byram.pdf

BYRAM, Michael. Intercultural citizenship and foreign language education. **Recuperado el**, v. 20, p. 122-132, 2008.

CANALE, M.; SWAIN, M. **Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos**. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua. Signos. Teoría y práctica de la educación, p. 78-89, 1996. Disponível em: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_46/a_673/673.html. Acesso em: 07 nov de 2021.

CENOZ, J. **La competencia comunicativa: su origen y components**: In J.Cenoz & J, Valencia (eds) La Competencia Pragmática: Elementos Lingüísticos y psicosociales. Bilbao. Universidad del País Vasco. 95-114,1996. Disponível em: https://www.academia.edu/5556697/Cenoz_J._1996_La_competencia_comunicativa_su_origen_y_components_In_J.Cenoz_and_J_Valencia_eds_La_Competencia_Pragmática_Elementos_Lingüísticos_y_psicosociales._Bilbao._Universidad_del_País_Vasco._95-114. Acesso em: 09 nov de 2021

COMPETENCIA. In.: DICCIONARIO de la Lengua Española. Madrid: Real Academia Española, 2020. Disponível em: < <http://dle.rae.es/> >. Acesso em: 13 jan de 2022

CONSEJO DE EUROPA. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 2002. Disponível em: < <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/> >. Acesso em: 13 jan de 2022

Canclini, N. G. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados*. Mapas de la Interculturalidad. Barcelona, Espanha: Gedisa. Disponível em: https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_7764/objava_67219/fajlovi/Interkulturalna%20kompetencija.pdf acesso em: 16 fev de 2022

D. K. DEARDORFF, The SAGE Handbook of Intercultural Competence (pp. 2 - 52). Thousand Oaks, ca: sAGE, 2009. P.2-52. Disponível em: https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_7764/objava_67219/fajlovi/Interkulturalna%20kompetencija.pdf acesso em 24 de maio de 2022.

EL ESPAÑOL EN EL MUNDO 2022. ANUARIO DEL INSTITUTO CERVANTES. Madrid. 2022. P.32. Disponível em: https://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/hispanismo/anuario-del-instituto-cervantes.htmacesso em 08 de março de 2023.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguística Histórica**: uma introdução ao estudo da história das línguas. São Paulo: Parábola, 2005.

GASPARIN, J. L. Comenius ou a arte de ensinar tudo a todos.Campinas, SP: Papyrus, 1994.

GASPARIN, João Luiz. Uma Didática para a Pedagogia Histórico–Crítica. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GONÇALVEZ, Daiana Isabel e col MOTA, dos Santos Sara; La constitución de una política lingüística local para la enseñanza de español en escuelas municipales de Santana do Livramento: un estudio de documentos oficiales y de la percepción de los docentes. Abehache, v.1, p. 76, 2016. Disponível em: <https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/issue/view/2> acesso em: 26 de maio de 2022.

HYMES, H. D. Acerca de la competencia comunicativa. Tradução de Juan Gómez Bernal. **Forma y función**, n. 9, p. 13-37, 1996. Disponível em: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051>. Acesso em: 05 mai 2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **População no último censo**. Pernambuco: IBGE, 2013. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/panorama> Acesso em: 28 dez. 2022.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2007.

LACERDA, Luís Alves. História do Cabo: aqui nasceu o Brasil. 1ªed. Cabo de Santo Agostinho, Prefeitura Municipal, 2002.

LEFFA, Vilson J. O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. Revista Contexturas/Ensino Crítico da Língua Inglesa. Vol.4. São Paulo: APLIESP, 1998, p. 13-24.

_____. O ensino do inglês no futuro: da dicotomia para a convergência. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J.C. **Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Editora UnB, 2003, p.225 – 250.

MARTÍNEZ, J. Aproximación al concepto de competencia comunicativa intercultural (CCI). Matices en Lenguas Extranjeras, [S. l.], n. 8, p. 80–101, 2014. Disponível em: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/view/54796>. Acesso em: 14 mai. 2022.

Meyer, M. (1991). Developing transcultural competence: Case studies of advanced foreign language learners. Butjes, D / Byram, M (eds.): *Developing Languages and Cultures*. Londres: Multilingual Matters ltd.

MIRANDA POZA, Jose Alberto; La universidad ante los desafíos de la enseñanza de español en Brasil. Eutomia (Recife), v. 10, p. 339-361, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/815/602>. Acesso em: 29 jul 2021

_____. Enseñanza de ELE, universidad y formación de profesores en el 10º Aniversario de la Ley 11 161/2005: otras miradas, nuevas perspectivas. **Revista Abehache**. São Paulo. V.1. N.10. p. (34-52). Agosto. 2016. Disponível em: <https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/issue/view/2/17> Acesso em: 30 jul 20221.

Plan Curricular del Instituto Cervantes. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/norma.htm acesso em: 08 de janeiro de 2023.

SANTOS, Lídia Silva dos et Al. El Proceso de Implementación de la Enseñanza de Español en la ciudad de Cabo de Santo Agostinho, Pernambuco, Brasil, 2010.

SILVA, M. V. da. (Des)políticas linguísticas no Brasil: a reforma do ensino médio e a exclusão do ensino de língua espanhola na educação básica. Revista Diálogos (RevDia), v. 6, n. 2, maio-ago. 2018.

SPITZBERG, B. H., & CHANGNON, G. (2009). Conceptualizing Intercultural Competence. In D. K. Deardorff, *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 2 - 52). Thousand Oaks, ca: sAGE, 2009. P.2-52. Disponível em: https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_7764/objava_67219/fajlovi/Interkulturalna%20kompetencija.pdf acesso em 24 de maio de 2022.

TEIXEIRA, P, A. **O desenvolvimento da Competência Comunicativa Intercultural na aula de PLE: Representações e práticas (inter) culturais. Um estudo de caso.** 2013. Tese. (Doutorado em didática de línguas) – Faculdade de letras, Universidade do Porto. Porto, 2013. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/74779/2/31205.pdf>. Acesso em 10 de jul 2021.

TRINDADE, E.A. **Conversas com tradutores: balanços e perspectivas da tradução.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

TRONCOSO, R.C. La competencia comunicativa intercultural (CCI) en los contextos de enseñanza del inglés como lengua extranjera. **Signo y Pensamiento.** Revista da pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Colombia, vol. XXXVII, n. 72, 2018. Disponível em: [https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/SyP/37-72%20\(2018\)/86057225006/](https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/SyP/37-72%20(2018)/86057225006/). Acesso em 20 jul 2021.

Universidade Federal de Pernambuco. Projeto pedagógico do curso: graduação em licenciatura/ letras espanhol. Recife. 2019.

WEISSMANN, Lisette. Multiculturalidade, transculturalidade, interculturalidade. **Constr. psicopedag.**, São Paulo , v. 26, n. 27, p. 21-36, 2018 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542018000100004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 25 jan. 2023.

ANEXO A- PANORAMA LÍNGUA ESPANHOLA

Diário de Campus - Apresentação - dia 09 de janeiro de 2023 - Panorama Língua Espanhola

- Paisas
- Flaites
- Boricuas



ANEXO B- CONCEITOS DE MULTI, TRANS, E INTERCULTURALIDADE

Diário de Campus - Apresentação - dia 09 de janeiro de 2023 - Conceitos de multi, trans e interculturalidade

Várias
culturas
sem entrar
em contato.

Estudo
comparativo entre
culturas.

Multi, Trans e Interculturalidade

Culturas em contato
modificando meio.

ANEXO C- CONCEITO DE INTERCULTURALIDADE

Diário de Campus - Apresentação - dia 09 de janeiro de 2023 - Conceito de interculturalidade

Interculturalidade, o que é isso?

Considera-se que este conceito surge no momento que duas ou mais culturas entram em convívio e se fundem para modificar o espaço o qual vivemos, seja pela soma de componentes linguísticos ou pela substituição e diminuição deles.

Canclini (2004) ressalta que a interculturalidade implica nas diferenças das relações de negociação, conflito e empréstimos recíprocos, havendo sempre um respeito em relação às desconformidades.

A interculturalidade é a compreensão de que a cultura põe em evidencia aquilo que somos e a maneira como usamos a língua. O ensino de línguas associado às práticas e usos do dia-a-dia permitem uma assimilação maior da língua estudada.

“Num mundo onde diferentes culturas coexistem, é preciso pensar em estabelecer relações entre as mesmas de tal forma que, ao entrar em contato com culturas diferentes, o ser humano possa ser levado a refletir sobre a cultura com a qual está entrando em contato bem como sobre sua própria cultura, desenvolvendo assim uma competência intercultural, num exercício de questionamento, busca e construção de conhecimento que leve a uma maior interação com o diferente e amplie as possibilidades de construção de novos sentidos” (Almeida, 2011, p. 43).

ANEXO D- ABORDAGEM INTERCULTURAL

Diário de Campus - Apresentação - dia 09 de janeiro de 2023 - Abordagem Intercultural

A relevância do professor de ELE no Brasil com a consciência intercultural

De acordo com Mendes (2014), a abordagem intercultural tem grande importância para a orientação das ações de professores, para o planejamento de cursos, para a produção de materiais didáticos e para a avaliação. Os objetivos dessa abordagem visam "promover a construção conjunta de significados para um diálogo entre culturas" (Mendes, 2004, p. 154).

Características sobre a abordagem intercultural:

- ✓ Indissociabilidade entre os componentes linguísticos e o contexto social.
- ✓ Foco no sentido.
- ✓ Não coloca o material ou livro didático como elemento central e previsível.
- ✓ Propõe o desenvolvimento da intersubjetividade e a sensibilização de professores e alunos sobre o contrato sócio-histórico, aspectos cognitivos, afetivos e psicológicos da linguagem.
- ✓ Considera os integrantes do processo de ensino-aprendizagem como agentes de relações interculturais.
- ✓ A avaliação tem como foco o desenvolvimento do processo, e não apenas é o objetivo final.

De acordo com os itens apresentados, essa abordagem não prevê a aplicação de direcionamentos sistematicamente. A relação entre os propósitos de ensino é de certa forma "holística" e acontece em situações reais de vivência em sala de aula, assim como de situações provocadas por questionamentos e textos.

ANEXO E- CONSCIÊNCIA INTERCULTURAL

Diário de Campus - Apresentação - dia 09 de janeiro de 2023 - Consciência Intercultural

Consciência Intercultural

En cuanto a la adquisición de la competencia comunicativa intercultural, Meyer (1991) distingue tres niveles:

- Nivel monocultural. El aprendiz observa una cultura extranjera, a partir de la propia.
- Nivel intercultural. El alumno toma una posición intermedia entre la cultura propia y la extranjera, lo que le permite establecer comparaciones entre ellas.
- Nivel transcultural. El estudiante alcanza la distancia pertinente a propósito de las culturas en contacto, para desempeñar la función de mediador entre ambas.

- Como ensinar cultura? Cultura se ensina?
- Estudar espanhol é suficiente para que eu saiba ensinar cultura hispana?
- Qual é o espanhol que eu ensino?
- Por que não explicar a língua por meio da cultura?
- Por que não explicar a fonética através da cultura?

