

ORGANIZADORAS:
Suzana Vinicia Mancilla Barreda
Lucilene Garcia Machado Arf
Joanna Durand Zwarg



EL ESPAÑOL EN MATO GROSSO DO SUL-BRASIL:

LENGUA, CULTURA, LITERATURA,
ENSEÑANZA, INVESTIGACIÓN
Y FORMACIÓN DE PROFESORES





EL ESPAÑOL EN MATO GROSSO DO SUL-BRASIL:

LENGUA, CULTURA, LITERATURA,
ENSEÑANZA, INVESTIGACIÓN
Y FORMACIÓN DE PROFESORES



Reitor

Marcelo Augusto Santos Turine

Vice-Reitora

Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo

Obra aprovada pelo

CONSELHO EDITORIAL DA UFMS

Resolução nº150-COED/AGECOM/UFMS,

DE 3 DE OUTUBRO DE 2022.

Conselho Editorial

Rose Mara Pinheiro (presidente)

Adriane Angélica Farias Santos Lopes de Queiroz

Andrés Batista Cheung

Alessandra Regina Borgo

Delasnieve Miranda Daspét de Souza

Elizabete Aparecida Marques

Maria Lígia Rodrigues Macedo

William Teixeira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Diretoria de Bibliotecas – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

El español en Mato Grosso do Sul-Brasil [recurso eletrônico] : lengua, cultura, literatura, enseñanza, investigación y formación de profesores / organizadoras, Suzana Vinícia Mancilla Barreda, Lucilene Garcia Machado Arf, Joanna Durand Zwarg -- Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2022. 238 p. : il.

Dados de acesso: <https://repositorio.ufms.br>
Inclui bibliografias.
ISBN 978-65-89995-19-7

1. Línguas e linguagem. 2. Linguagem e línguas – Estudo e ensino. 3. Língua espanhola – Estudo e ensino – Mato Grosso do Sul. I. Mancilla Barreda, Suzana Vinícia. II. Arf, Lucilene Garcia Machado. III. Zwarg, Joana Durand.

CDD (23) 407

Bibliotecária responsável: Tânia Regina de Brito – CRB 1/2.395

ORGANIZADORAS
Suzana Vinicia Mancilla Barreda
Lucilene Garcia Machado Arf
Joanna Durand Zwarg

EL ESPAÑOL EN MATO GROSSO DO SUL-BRASIL:

LENGUA, CULTURA,
LITERATURA, ENSEÑANZA,
INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN
DE PROFESORES

Campo Grande - MS
2022



© da autora:

Suzana Vinícia Mancilla Barreda

Lucilene Garcia Machado Arf

Joanna Durand Zwarg

1ª edição: 2022

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica

TIS Publicidade e Propaganda

Revisão

A revisão linguística e ortográfica
é de responsabilidade dos autores

A grafia desta obra foi atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 1º de janeiro de 2009.

Direitos exclusivos para esta edição



Secretaria da Editora UFMS - SEDIT/AGECOM/UFMS

Av. Costa e Silva, s/nº - Bairro Universitário

Campo Grande - MS, 79070-900

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Fone: (67) 3345-7203

e-mail: sedit.agecom@ufms.br

Editora associada à



ISBN: 978-65-89995-19-7

Versão digital: outubro de 2022.



Este livro está sob a licença Creative Commons, que segue o princípio do acesso público à informação. O livro pode ser compartilhado desde que atribuídos os devidos créditos de autoria. Não é permitida nenhuma forma de alteração ou a sua utilização para fins comerciais. br.creativecommons.org

PREFÁCIO

Prefaciara obra *El español en Mato Grosso do Sul-Brasil: lengua, cultura, literatura, enseñanza, investigación y formación de profesores* é uma tarefa desafiadora e de grande envergadura. Em primeiro lugar, porque se trata de uma obra inédita que vislumbra abordar diversos aspectos do espanhol em Mato Grosso do Sul, estado que faz fronteira com dois países hispânicos, Bolívia e Paraguai, os quais representam dois mundos extraordinários, marcados pela diversidade geográfica, identitária, linguística, sociocultural, dentre outras que os tornam peculiares. Em segundo lugar, porque estamos diante de uma obra poliédrica que, em seus 12 capítulos, oferece ao leitor os múltiplos olhares e as diferentes perspectivas acerca do espanhol, abarcando fenômenos de natureza diversa e, ao mesmo tempo interligados, como a língua, a cultura, a literatura, o ensino, a pesquisa e a formação de professores de espanhol em Mato Grosso do Sul. Distintas vozes e lugares de fala nos mostram, por meio dos textos que a obra reúne, a vitalidade e a maturidade das investigações realizadas em diferentes contextos por pesquisadores que atuam no ensino da língua e da literatura espanhola em distintos âmbitos, bem como na formação de professores de espanhol.

A despeito de todas as tentativas de silenciamento por parte do poder público no Brasil, que ainda insiste em não reconhecer a importância da língua espanhola e, conseqüentemente, não aceita a sua oferta como língua adicional em escolas oficiais da rede pública de ensino básico, os textos reunidos nesta coletânea representam a resistência de docentes, pesquisadores e demais profissionais que lutam pelo respeito e a valorização do espanhol no país, mais especificamente em Mato Grosso do Sul, dadas as razões fronteiriças que justificam a inclusão da língua espanhola no currículo escolar. Além disso, é preciso levar em conta que o espanhol é a língua materna de quase 489 milhões de falantes e, se considerarmos o grupo de usuários potenciais do espanhol no mundo, supera a cifra de 585

milhões, o que representa 7,5% da população mundial, conforme dados do relatório anual do Instituto Cervantes de Madri, intitulado *El español: una lengua viva. Informe 2020*. Ainda de acordo com esse mesmo relatório, o espanhol é a terceira língua mais utilizada na internet e, em 2019, o percentual de falantes e estudantes estrangeiros cresceu 60%, de modo que, na disputa pelo domínio dos idiomas, o espanhol se encontra nas primeiras posições. Os dados do relatório ainda mostram que, no campo da ciência, o espanhol é a segunda língua com mais textos científicos publicados. Destacam-se, também, o peso econômico do espanhol, já que seus falantes possuem um poder de compra conjunto de aproximadamente 9% do PIB mundial, e o fato de que é a segunda língua mais relevante no setor do turismo linguístico, conforme aponta o documento do Instituto Cervantes. Sobram argumentos para reivindicar a relevância do espanhol e o lugar merecido que a língua e a cultura hispânica deveriam ocupar na rede básica, pública ou privada, em seus diferentes níveis.

Nessa perspectiva, esta obra que o leitor tem em mãos corrobora o indiscutível prestígio do espanhol no mundo, além de evidenciar sua relevância como objeto de estudos que visem deslindar aspectos relacionados com a língua e seu ensino, a cultura, a literatura, dentre outros.

Nesse sentido, abrindo as discussões em torno da formação inicial docente em contexto universitário, o trabalho de Álvaro José dos Santos Gomes contextualiza, de modo teórico e reflexivo, a formação inicial docente nos cursos de Letras, habilitação Português/Espanhol, na modalidade a distância, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), após a revogação da Lei nº 11.161/2005.

Após a revogação dessa Lei, iniciou-se um movimento liderado por docentes vinculados a associações de professores de espanhol e a universidades de diversas regiões brasileira, reivindicando a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola no ensino básico. Nessa direção, Amaya Obata

Mouriño de Almeida Prado apresenta um panorama do movimento #FICAESPANHOL no Mato Grosso do Sul, partindo de uma breve contextualização do percurso histórico do ensino de língua espanhola no Brasil para, em seguida, mostrar o percurso do Movimento Nacional Fica Espanhol e, finalmente, registrar um conjunto de ações que os profissionais da área de ensino de língua e literatura espanhola do estado de Mato Grosso do Sul têm desenvolvido com o intuito de reivindicar a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola na rede básica de ensino.

Centrado na Literatura, o trabalho de André Rezende Benatti realiza um levantamento das pesquisas, decorrentes do ensino, em Literaturas de Língua Espanhola desenvolvidas no estado de Mato Grosso do Sul. Com base nas relações estabelecidas pelos Estudos Culturais na América Latina, o autor apresenta a literatura dos países fronteiriços, Bolívia e Paraguai, considerando que, para grande parte dos estudantes de Letras do estado, as literaturas desses países são completamente desconhecidas. Além disso, o texto mostra que, nas literaturas hispânicas, principalmente a boliviana e a paraguaia, existe uma grande relação cultural com o estado de Mato Grosso do Sul, não só por razões geográficas, mas também pelo passado histórico comum e uma relativa cordialidade das relações humanas na região.

Também com o foco em questões relacionadas ao ensino, Beatriz Aparecida Alencar apresenta um histórico do ensino da língua espanhola no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), abordando desde a oferta dessa língua nas grades curriculares dos cursos técnicos integrados de Ensino Médio, como uma das línguas estrangeiras modernas, passando pelas ofertas do espanhol no PROEJA, em cursos de graduação, nos cursos FIC até a sua retirada, em 2019, da matriz curricular na última reestruturação dos Projetos Políticos Pedagógicos do Ensino Médio, ocorrida após a revogação da lei 11.161/2005. A autora reflete, ainda, sobre a formação do corpo do-

cente da instituição, composto por 19 professores (especialistas, mestres e doutores), que atuam em dupla habilitação, além de discutir sobre alternativas para a expansão do ensino de espanhol no IFMS, dada a sua relevância para a instituição e para o estado.

Por sua vez, Diana Milena Heck, a partir de um questionário aplicado aos discentes do primeiro semestre de um Curso de Letras Português/Espanhol, no primeiro dia de aula, sem a prévia interferência do professor acerca dos conteúdos da disciplina Língua Espanhola I, apresenta os resultados de uma investigação relacionada às perspectivas iniciais dos discentes sobre o curso, os valores associados à(s) língua(s), além de outras questões que envolvem a formação docente de língua estrangeira.

Em uma perspectiva crítico-cinematográfica, Joanna Durand Zwarg analisa *Mi Socio* (1984), filme de Paolo Agazzi. A análise da autora mostra que o que ocorre na viagem a qual nos convida *Mi Socio*, como espectadores, é o reconhecimento de identidades opostas em um processo de estranhamento e aceitação entre um *colla* y um *camba* nas viagens pelas estradas da Bolívia. Para a autora, a narrativa fílmica, centrada em dois personagens, nos dá a compreensão sobre fatos históricos e geográficos que muito nos comunicam sobre as identidades *colla* e *camba* na Bolívia e sobre lugares e fronteiras existentes em que homens e mulheres deixam em seus caminhos e histórias. A partir de sua proposta da leitura fílmica, a pesquisadora nos instiga à busca do cinema boliviano como importante fonte de pesquisa e ensino de línguas e culturas em Mato Grosso do Sul.

Enfocando o ensino básico, Lorene Fernández Dall Negro Ferraria discute os resultados de uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório e interpretativo realizada, na 1ª Série do Ensino Fundamental, na escola municipal CAIC Pe. Ernesto Sassida, localizada na cidade de Corumbá-MS-Brasil, que faz fronteira com a cidade de Puerto Quijarro, Departamento de Santa Cruz, Bolívia, a qual realiza práticas translingües. A análise tomou como base os momentos de interação professora-alunos em

produções oral e escrita, buscando verificar se os aspectos que emergiram do contexto investigado possuíam interfaces com o referencial teórico que fundamental a pesquisa. A autora também defende a compreensão do processo de ensino e aprendizagem e sua relação mais ampla com questões de negociação de sentidos, sobretudo, nas aulas em zonas de contato fronteiriças, incluindo diversas semioses.

O texto de Lucilene Machado Garcia Arf e Suzana Vinicia Mancilla Barreda apresenta uma reflexão sobre a função social da extensão universitária e sua perspectiva formadora para os estudantes do Curso de Letras (habilitação português e espanhol) do Campus do Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Dada a situação fronteiriça dessa Unidade Administrativa da instituição, o alcance dos projetos de extensão se vê mais ampliado, englobando não só a comunidade local, mas também a boliviana, indo muito mais além da fronteira. Nesse sentido, o trabalho das autoras mostra que o objeto da formação dos futuros professores de Letras se amplifica na diversidade linguística, cultural e identitárias presentes no âmbito educativo onde os estudantes realizam inicialmente seus estágios, para depois atuarem no ensino básico.

Márcio Palácios de Carvalho, por sua vez, apresenta os resultados de um projeto de pesquisa desenvolvido, também, em um Instituto da Rede Federal, localizado na cidade de Nova Andradina – MS, no período de outubro de 2019 a novembro de 2020, o qual visou analisar as potencialidades do podcast para o ensino do espanhol como língua estrangeira e, assim, mostrar a relevância desse idioma na formação integral do estudante de nível médio profissionalizante. O estudo, caracterizado como uma pesquisa-ação, revelou a autonomia dos estudantes, o uso efetivo da língua espanhola e o conhecimento adquirido sobre outras culturas latino-americanas.

Com o foco na formação inicial de professores, o texto de María Cristina Maldonado Torres descreve uma estratégia usada pela docente,

com um grupo de estudantes do Curso de Letras (Espanhol) da UFMS, para a realização de atividades na aula de Estágio Obrigatório em Língua Espanhola II durante a pandemia de Covid-19, no segundo semestre de 2020. Os resultados mostram que o ano de 2020 foi desafiador, tanto para os alunos quanto para os professores do curso presencial, pois o processo de adaptação ao ensino remoto foi difícil e lento. A autora constatou que os resultados positivos da estratégia utilizada para a realização das atividades de estágio, visto que os alunos e a professora mantiveram contato com os docentes de escolas públicas, intercambiando experiências, ainda que de forma virtual, sobre o ensino de línguas durante a pandemia.

Partindo do princípio de que falar da língua espanhola no estado de Mato Grosso do Sul significa pensar na dupla fronteira, ao mesmo tempo literal, com Paraguai e Bolívia, e metafórica, a partir da compreensão do espaço simbólico da linguagem, no que se refere à comunicação, a arte, a literatura e a cultura, o trabalho de Marta Francisco de Oliveira propõe, para o ensino e para a educação em Mato Grosso do Sul, uma visada teórica apta para incrementar a comunicação em língua espanhola. A autora retoma a metáfora do cruzamento – de linguagens, caminhos, culturas – na exposição da situação atual na formação de profissionais e a oferta de estudo da língua espanhola na região norte de Mato Grosso do Sul e seus esforços de reconhecimento e valorização.

Finalmente, fechando a obra, o ensaio de Américo Coelho de Souza aborda o ensino da língua espanhola no Colégio Militar de Campo Grande, mostrando um pouco da história do próprio colégio, as particularidades que o diferenciam de outras instituições de ensino, além de expor as perspectivas da língua espanhola no cenário de mudanças decorrentes da Lei 13.415/17, que alterou de modo abrupto e significativo o ensino de língua estrangeira moderna no Ensino Médio.

Desse modo, a coletânea aqui apresentada configura-se como uma obra de temática ampla que aborda as várias facetas do espanhol no estado

de Mato Grosso Sul. Considerando o teor das discussões nos vários textos que integram a coletânea, trata-se de uma obra que ultrapassa fronteiras e se apresenta como uma referência de fundamental importância para estudantes, docentes, pesquisadores e demais interessados pelas temáticas abordadas em toda a sua extensão.

Elizabete Aparecida Marques

APRESENTAÇÃO

Esta coletânea nasceu da escassez de publicações especializadas nos estudos inerentes à língua espanhola como língua estrangeira, em Mato Grosso do Sul, quer seja no ensino/aprendizagem, quer seja na literatura ou cultura, cujos conhecimentos se interrelacionam dentro das perspectivas educacionais. A intenção foi a de reunir, em um só espaço, trabalhos de professores-pesquisadores das diversas regiões do estado, que desenvolvam estudos voltados para essa temática e os múltiplos fatores que esta ação envolve. Os estudos permitem estabelecer a relação entre os conhecimentos, as crenças, a práxis docente, algumas propostas, conceitos de língua e ensino por parte dos professores que atuam neste contexto territorial.

São doze capítulos que apresentam dados e situações da língua espanhola em um estado que estabelece fronteiras com dois países hispânicos, que chegou ao auge de ter o espanhol como língua estrangeira obrigatória nas escolas de formação básica e agora se vê na necessidade de promover ações para a preservação do ensino em algumas poucas escolas. Embora a coletânea não tenha a retirada da língua espanhola como foco principal, refletimos sobre sua incidência futura na formação de cidadãos que sejam capazes de interagir além de nossas fronteiras físicas e nacionais.

Somos conscientes que esta obra não esgota o vasto campo de pesquisa que penetramos, cabendo, inclusive, novas propostas de investigação voltadas aos interesses gerais da língua e culturas hispânicas. Nossa expectativa é de que outras instâncias e iniciativas orientem seus esforços na mesma direção, a de solidificar o idioma espanhol como segunda língua em nosso estado.

As autoras

SUMÁRIO

1. A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NOS CURSOS DE LETRAS PORTUGUÊS/ESPAÑHOL, NA MODALIDADE A DISTÂNCIA, EM MATO GROSSO DO SUL: AVANÇOS E RETROCESSOS APÓS A LEI N.º 11.161/2005

Álvaro José dos Santos Gomes 15

2. O MOVIMENTO NACIONAL #FICAESPANHOL E SUAS REPERCUSSÕES NO MATO GROSSO DO SUL

Amaya Obata Mouriño de Almeida Prado 36

3. SOBRE LITERATURA HISPÂNICA EM MATO GROSSO DO SUL E NOSSOS VIZINHOS DESCONHECIDOS

André Rezende Benatti 55

4. ESPANHOL NO INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL: O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NA INSTITUIÇÃO E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Beatriz Aparecida Alencar 69

5. DIAGNÓSTICO INICIAL DE DISCENTES DE UM CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS/ESPANHOL SOBRE SUA FORMAÇÃO LINGÜÍSTICA E O ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NA UNIVERSIDADE

Diana Milena Heck 86

6. COLLAS Y CAMBAS: EL CAMIÓN DE PAOLO AGAZZI POR LOS DESTINOS DE UNA MISMA BOLIVIA

Joanna Durand Zwarg 105

7. PORTUGUÊS OU ESPANHOL? ¿O LOS DOS? O OLHAR TRANSLINGUE DE UMA PROFESSORA EM UMA ESCOLA NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA	
Lorene Fernández Dall Negro Ferrari	125
8. FUNCIÓN SOCIAL Y FORMATIVA DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN UN CURSO DE LETRAS EN LA FRONTERA	
Lucilene Machado Garcia Arf	
Suzana Vinicia Mancilla Barreda	142
9. ESPANHOL COMO LÍNGUA ADICIONAL E PODCAST: ARTICULAÇÕES ENTRE ENSINO E PESQUISA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO	
Márcio Palácios de Carvalho	164
10. PASANTÍA OBLIGATORIA EN ESPAÑOL: EL RETO DE 2020 DURANTE LA PANDEMIA DE COVID-19	
María Cristina Maldonado Torres	179
11. ASPECTOS DE LENGUA, ARTE, LITERATURA, CULTURA Y LA PERSPECTIVA DE LA ENSEÑANZA DE ELE EN LA REGIÓN NORTE DE MS	
Marta Francisco de Oliveira	198
12. O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO COLÉGIO MILITAR DE CAMPO GRANDE: HISTÓRICO, PECULIARIDADES E ANSEIO DE MANUTENÇÃO DA LÍNGUA ESPANHOLA NA GRADE CURRICULAR DA INSTITUIÇÃO	
Américo Coelho de Souza	214

A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NOS CURSOS DE LETRAS PORTUGUÊS/ ESPAÑHOL, NA MODALIDADE A DISTÂNCIA, EM MATO GROSSO DO SUL: AVANÇOS E RETROCESSOS APÓS A LEI N.º 11.161/2005

Álvaro José dos Santos Gomes

O ensino de espanhol no Brasil: tempos de bonança

O ensino de espanhol no Brasil teve seu melhor período, ou tempos de bonança, como sugere a expressão utilizada por Moreno Fernández (2005), entre os anos de 2005 a 2016. Fruto de uma intensa política pública educacional, o idioma consolidou-se – nas instituições públicas e privadas de ensino – como língua estrangeira de prestígio e integração. Com efeito, os acordos regionais entre os países latino-americanos, em especial o Mercosul e, posteriormente, a União das Nações Sul-Americana (Unasul)¹, fomentaram a criação de uma política linguística voltada para o continente, com relevo para as línguas portuguesa e espanhola (CAMARGO, 2004; MARTÍNEZ-CACHERO LASECA, 2009; ORTIZ ALVAREZ, 2018; FERNÁNDEZ, 2018).

¹ A Unasul foi criada no ano de 2008 com objetivo de fomentar a integração cultural e comercial entre os países do continente sul-americano. A formação do bloco teve o protagonismo do Brasil como papel de liderança principal na construção dos termos que resultaram na criação da instituição. A política externa brasileira nesse período orientou-se por uma aproximação entre os países vizinhos, buscando, entre outros fatores, consolidar sua hegemonia econômica no continente, o que corrobora a tese de que a língua espanhola no ensino básico está atravessada por interesses também econômicos.

A integração dos blocos, para além dos protocolos de intenções socioeconômicas firmados entre países, abriu, em tese, passo para que se debatesse a América-Latina por uma mirada heterogênea e mais inclusiva – movimento que perpassou, invariavelmente, pela necessidade de aproximação linguística. O contexto político, econômico e social dos países-membros foi fundamental para implementação de políticas linguísticas que atendessem ao espírito integrador do bloco. O espanhol, idioma oficial de todos os países, à exceção do Brasil, apresentou-se como veículo possível e viável para dar “voz” à pretensa unidade geopolítica.

Destacamos três movimentos que corroboram a tese segundo a qual o ensino de espanhol teve seu auge nesse período. O primeiro, de alcance nacional, foi a promulgação da Lei n.º 11.161/2005, primeira e única língua com legislação própria (PERES CARVALHO, 2014), que dispunha sobre a obrigatoriedade da oferta do ensino de espanhol no currículo pleno do ensino médio. O segundo, consequência relativa do primeiro, foi a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que, em sua gênese, buscou a expansão e a democratização do acesso ao ensino superior no Brasil e a formação de mão de obra qualificada. O terceiro, de relevância continental, associado às demandas do Brasil como protagonista do Mercosul, relaciona-se à criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila).

O marco legal do ensino de espanhol e suas implicações no Brasil e na América Latina

Uma vez promulgada, a Lei n.º 11.161/2005 não teve seus efeitos imediatos, posto que estabeleceu, entre outras providências, prazo de adaptação das instituições de ensino para a oferta da disciplina de Espanhol. Segundo a norma vigente, as secretarias de educação, consoante cada unidade federativa, disporia de um período de até cinco anos para

que todos os dispositivos legais fossem integralmente cumpridos. A primeira questão formulada, a partir de uma lei de abrangência nacional e de uma política linguística desafiadora – considerando as dimensões geográficas e as diversidades econômicas singulares do país –, foi de como os objetivos desse marco legal seriam cumpridos, uma vez que não se dispunham, hipoteticamente, de número suficiente de professores de Espanhol para atender à demanda.

Martínez-Cachero Laseca (2009), ao estudar os efeitos dessa lei no sistema educativo brasileiro, mapeando os dados da educação básica, considerou que o desafio de implementação era considerável. O autor comparou, à época, o universo de estudantes brasileiros ao da União Europeia, evidenciando que o sistema educacional brasileiro abrigava 60 milhões de estudantes, praticamente o dobro do bloco europeu. Esses dados consubstanciaram a análise do pesquisador para concluir que levar a cabo os efeitos da “lei do espanhol”, isto é, a oferta obrigatória da disciplina por parte das escolas em todo país, seria um objetivo a ser alcançado em longo prazo.

Contudo, mediante análise de dados consolidados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o autor ponderou que o país possuía número suficiente de professores para atender à demanda, muito embora a dificuldade residia no fato de que a concentração do professorado em determinadas regiões do país, em maior escala na região Sul, afetaria a distribuição de profissionais em proporção direta ao número de alunos. Em síntese, não se tinha um dado preciso sobre a quantidade de professores necessária para implementação integral da lei; alguns estudos apontaram entre 6 mil a 250 mil novos professores (MARTÍNEZ-CACHERO LASECA, 2009; RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007).

A repercussão da implementação da Lei n.º 11.161/2005, questionada por muitos especialistas em relação à falta de logística, de recursos

humanos e por desvelar interesses pouco republicanos quanto a sua efetivação (GONZÁLEZ, 2008; PERES CARVALHO, 2014), gerou igualmente consequências positivas. Uma delas contribuiu, em certa medida, para a criação da UAB.

Consequência de políticas públicas em educação, idealizado e implementado no ano de 2006, o Sistema UAB proporciona, desde então, formação universitária a professores que atuam na rede de ensino e que, por questões estruturais e socioeconômicas, ainda não possuem formação específica na área de atuação. Esse projeto, levado a cabo por diversas universidades públicas do país, tem por objetivo descentralizar a oferta de cursos e expandir o acesso à universidade aos cidadãos, sobretudo em regiões com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e cujos indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) também sejam baixos (KANASHIRO; GOMES, 2018).

Nesse sentido, a UAB foi instrumento para ampliação do número de docentes em diversas regiões por meio de distintas licenciaturas², como no incremento de profissionais habilitados a lecionarem a disciplina de Espanhol devido à oferta de cursos de Letras. O sistema UAB foi importante porque conseguiu materializar políticas públicas de educação ao mesmo tempo em que consolidou políticas linguísticas, uma vez que levou à formação específica de novos profissionais aptos a atuarem nas redes de ensino de todo o país – muito embora tenha sido alvo de intensas críticas, sobretudo em razão da modalidade, radicada nos parâmetros de Educação a Distância.

² A abertura de novos cursos e polos nos municípios, via de regra, atende à necessidade de formação específica das regiões cuja presença de professores em determinadas áreas do saber é deficitária, ou seja, se na cidade em que se pretende ofertar licenciaturas não há quadro suficiente de professores de Geografia, Matemática ou Pedagogia, a preferência inicial será, em tese, pela abertura de tais cursos. Nesse contexto, a duração dos cursos nos polos segue uma lógica de sazonalidade, uma vez atendida à demanda, encerra-se o curso.

Com efeito, a consolidação da “lei do espanhol” no período assinalado se deve, entre outros fatores, a um conjunto de iniciativas as quais se relacionaram com a formação inicial docente em todo território nacional, tornando-se possível e viável a partir da capilaridade da UAB em parceria com diversas universidades públicas, estaduais e federais, que, em contrapartida, forneceram mão de obra qualificada para execução desse projeto.

Em suma, consideramos, entre outros elementos, que a formação de novos profissionais pelo Sistema UAB, licenciados em língua portuguesa e espanhola, foi determinante para que tivéssemos número suficiente de professores para atuar nas instituições de ensino, o que implica afirmar, salvo melhor juízo, que o imbróglio em torno da oferta de docentes em razão direta ao número de alunos foi relativamente minorado.

Cabe destacar, ainda como ressonância da Lei n.º 11.161/2005, como advogam Angelucci e Pozzo (2018) e Peres Carvalho (2014), que a implementação do ensino de espanhol em lei ordinária, no arcabouço jurídico do país, contribuiu para que a Argentina, por sua vez, baseada em uma relação bilateral com o Brasil e em decorrência dos efeitos da *Ley 25.181/1999*, a qual instituiu o *Convenio de Cooperación Educativa suscrito con la República Federativa del Brasil* (ARGENTINA, 1999), promulgasse a *Ley 26.468/2008*. Semelhante à legislação brasileira, a redação do texto legal argentino decretou a seguinte medida: “*Establécese que todas las escuelas secundarias del sistema educativo nacional, incluirán en forma obligatoria una propuesta curricular para la enseñanza del idioma portugués como lengua extranjera*” (ARGENTINA, 2008). Diferentemente da lei brasileira, definiu um período de oito anos para que se alcançassem os efeitos legais de seus dispositivos, isto é, a oferta obrigatória do ensino de português em todo território argentino. De modo complementar, os legisladores definiram as escolas nos municípios de fronteira como prioritárias no cumprimento desse prazo e, portanto, da oferta.

Os movimentos de dois atores de destaque no cenário regional, Brasil e Argentina, considerando seus aspectos geográficos, populacionais e econômicos, promoveram no continente – ainda que haja inúmeras críticas quanto à forma em que se deram – políticas linguísticas sem precedentes na história recente da América do Sul.

Pode-se afirmar, por um lado, com elementos factíveis e dados objetivos, que o processo de implementação dessas políticas foi realizado de forma brusca, pouco articulado entre a administração central e os entes federados ou sem o devido tempo para maturação dos seus efeitos. Por outro lado, fundamentando-se no histórico de completo despreço pelas línguas portuguesa e espanhola nos currículos escolares dos respectivos países, ambas leis tiveram o condão de trazer ao debate e ao espaço escolar a relevância dos dois idiomas importantes para a integração regional, política, linguística e econômica, possibilitando, entre outros fatores, o direito à aprendizagem de dois idiomas que se inscrevem, no contexto de nossas fronteiras, como necessários e urgentes para construção e consolidação dos princípios de cidadania, apregoado em diversas constituições, pactos e declarações universais de direitos inalienáveis do ser humano.

A expansão do ensino de português e espanhol e o projeto Unila

Como medida complementar, seguindo a lógica dos movimentos de integração regional, no ano de 2010, cinco anos após a promulgação da Lei n.º 11.161/2005 no Brasil e um ano da publicação da *Ley 26.468/2008* na Argentina, foi criada a Unila, na cidade de Foz do Iguaçu, local simbólico e estrategicamente escolhido na região da tríplice fronteira entre Argentina, Brasil e Paraguai. Com efeito, consoante seu protagonismo internacional na região, o Brasil, por meio da cooperação na área educacional, uma das marcas de sua política externa no período, e orientado por uma perspectiva de internacionalização do ensino

superior, mediante cooperação solidária entre os povos do continente, lança as bases que fundamentaram a construção da primeira universidade internacional brasileira com vocação para o desenvolvimento da América Latina e do Caribe³.

O projeto ambicioso levado a cabo de modo solitário pelo Brasil não contou com a participação de outros países do bloco, embora a intenção inicial, segundo o ex-chanceler Celso Amorim, fosse a formação de uma espécie de consórcio dos países-membros do Mercosul, que captaria recursos humanos e financeiros para construção de uma universidade supranacional (PROLO; LIMA; MONIZ, 2019). Em que pese a ausência de outros parceiros, a universidade adotou, como objetivo basilar de sua criação, uma política educacional voltada para o desenvolvimento do continente, o que evidencia, mais uma vez, os interesses do Brasil na região, conforme destacou Schenoni (2014) em estudo no qual trata das relações internacionais e geopolíticas do país no contexto da América do Sul, baseadas em uma “*lógica de la unipolaridad regional*”, como propõe o autor.

No seu desenho institucional e pedagógico, a universidade privilegiou o ensino de língua portuguesa e espanhola, figurando como componentes curriculares obrigatórios para todos os alunos durante dois semestres: português para os acadêmicos cuja língua não fosse a materna, e espanhol para os brasileiros. Outro ponto a se destacar foi a criação do

³ Embora não seja o foco do presente estudo, considerando que o objetivo principal se relaciona diretamente com o ensino de espanhol, é importante salientar que no mesmo ano em que se fundou a Unila, como resultado da política externa já mencionada, o Brasil criou a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). A missão principal da instituição, segundo a Lei n.º 12.289, de 20 de julho de 2010, é “formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente os países africanos, bem como promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional” (BRASIL, 2010).

Ciclo Comum, que se caracteriza por um conjunto de disciplinas obrigatórias para todos os acadêmicos, independentemente do curso. Sua grade, inicialmente, foi composta pelas disciplinas de Português/Espanhol Adicional, Fundamentos da América Latina, Introdução ao Pensamento Científico e Ética e Ciência. Seu processo seletivo foi aberto para candidatos brasileiros, latino-americanos e caribenhos, resguardando-se o percentual de 50% das vagas para estudantes locais e a outra parte para alunos estrangeiros, podendo estes fazer jus a bolsas, auxílio permanência e moradia. Atualmente, admitem-se refugiados e portadores de visto humanitário de qualquer nacionalidade como aluno da instituição.

O projeto Unila movimentou, no país e fora dele, a contratação, por meio de concurso público, de professores de espanhol e português para o atendimento da demanda das aulas. A universidade, após esse esforço inicial, conta com um número expressivo de professores estrangeiros e de alunos: segundo dados da instituição, a comunidade acadêmica da Unila é formada por cidadãos de mais de 32 países, sendo que 21 são da América Latina e Caribe. A inserção de vários países nessa comunidade lança o desafio à universidade de promover o plurilinguístico, uma vez que o bilinguismo já não comporta as demandas dos seus integrantes.

O ensino de espanhol no Brasil: tempos de retrocessos

A expansão do ensino de espanhol no Brasil, do ostracismo que lhe era particular em décadas anteriores, avançou por mais de uma década de modo célere, seja em virtude dos aspectos sócio-históricos já assinalados, seja em decorrência de fatores econômicos e políticos. Esse impulso trouxe toda sorte de desafios, os quais foram gradativamente afrontados e debatidos, entre eles destacam-se: a formação e a capacitação permanente de professores, a carga horária das aulas e a abertura de novos concursos para docentes. As dificuldades apresentadas como

impeditivos para implementação da lei estavam sendo equacionadas ao mesmo tempo que sobrevieram, como sopro alentador desse movimento que se difundiu país afora, o movimento das associações de professores, criadas e/ou reativadas em razão das novas demandas de associados e do ensino de espanhol.

Importante salientar, nesse contexto, que o levante, se assim podemos nos expressar, não se restringiu ao eixo Sul-Sudeste, como ocorria nas ações relativas à pesquisa e ao ensino de espanhol, mas foi um fenômeno que reverberou por todas as regiões brasileiras, em especial nos estados do Centro-Oeste, Norte e Nordeste, regiões com pouca oferta de curso de nível superior de espanhol até a promulgação da Lei n.º 11.161/2005. A perspectiva futura que se vislumbrava com a articulação política dos docentes de espanhol por meio da representação de suas associações e o cenário econômico brasileiro era de que o ensino de espanhol, idioma de prestígio e relevância intercontinental, não seria um ponto fora da curva, mas que calcaria suas bases, de uma vez por todas, na estrutura educacional brasileira. A ausência de continuidade de políticas educacionais de Estado no Brasil, país fadado a um eterno devir, demonstrou, mais uma vez, que as previsões não poderiam ser confirmadas.

Os ventos políticos mudaram a partir de 2016. Conflagrado por uma intensa disputa ideológica-partidária, desde esse período, vivenciaram-se inúmeros retrocessos em diversas pautas e conquistas socioeducacionais no país. Resultou ainda, como expressão máxima do esfacelamento da democracia, no golpe da Presidenta da República, Dilma Rousseff, uma fissura institucional a qual desestabilizou as forças políticas emergentes, agravando sobremaneira o orçamento público, em especial as rubricas destinadas à educação, que já vinham sendo contingenciadas em anos anteriores. No ano subsequente, sem ampla consulta à comunidade acadêmica e aos setores da educação, o então Ministro da Educação, Mendonça Filho, articulou o projeto de reforma do ensino médio, o qual se centrou

em dois aspectos que balizaram posteriormente a edição de uma Medida Provisória (MP): o ensino integral e alterações na proposta curricular.

Como resta demonstrado por diversos trabalhos, as ações perpetradas pela pasta da Educação foram estritamente impositivas, isto é, sem interlocução com as forças políticas congressistas, sindicatos, movimentos estudantis, associações de classe ou segmentos que seriam diretamente impactados pelas mudanças propostas. A edição de uma MP, e não de um Projeto de Lei, por seus efeitos imediatos quando da sua publicação, revela que todo processo foi orquestrado de modo arbitrário e ao arrepio do debate democrático. Muito embora o instrumento legal utilizado – de prerrogativa do presidente da república – esteja em consonância com a competência discricionária que reveste o cargo, ele deve ser utilizado quando estão presentes os requisitos de relevância e urgência, os quais, para especialistas e partidos de oposição, não se faziam presentes, o que ensejou, consequentemente, a representação de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI)⁴ por parte da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) perante o Supremo Tribunal Federal para que fosse declarada inconstitucional a MP.

As MPs, resquícios da ditadura militar, conforme aponta Dias (1998), substituíram os decretos-leis, os quais, de modo vertical, impunham toda sorte de arbitrariedades na tentativa de concentrar decisões e poderes na sustentação de um regime. Na mesma linha, Gonzaga (2015) considera o instrumento inconstitucional porque delega poderes de legislar ao executivo, o que é vedado por lei; de tal forma que os

⁴ A ADI que trata da presente impetração foi relatada pelo Ministro Luiz Edson Fachin, sob o número n.º 5599. A ação foi julgada definitivamente em 2020 pelo Pleno do Supremo Tribunal Federal, que decidiu de forma unânime pela improcedência do feito. Para mais detalhes, sugerimos a leitura do Acórdão com os fundamentos dos votos dos eminentes ministros, disponível no site da egrégia Corte.

constituintes traçaram, de modo cristalino, na Constituição Federal, a separação e a competência dos poderes que compõem a República. A excepcionalidade das edições de MPs, prevista no texto constitucional, transformou-se, segundo os juristas citados, em um *modus operandi* dos governos desde a abertura democrática do país, sobretudo porque têm força de lei, seus efeitos são imediatos e independe, ao menos enquanto ela vigore, da aprovação do Congresso Nacional.

A MP n.º 746/2016, como toda Medida Provisória, teve força de lei e passou a vigorar a partir da sua publicação. No ordenamento jurídico, uma MP tem validade por 60 dias, podendo o prazo ser estendido por igual período, desde que a matéria já esteja sendo apreciada por uma das casas legislativas. O rito da MP em questão envolveu a instalação de uma comissão mista, instituída pelo presidente do Congresso Nacional, para avaliar a relevância, a urgência e a constitucionalidade do texto do executivo. Posteriormente, “observados” tais requisitos, foi aprovada para que fosse posta em votação a matéria. Em síntese, as alterações propostas versaram sobre: a) alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); b) a Lei n.º 11.494/2007 (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica); c) a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT); d) o Decreto-Lei n.º 236/1967; f) revogar a Lei n.º 11.161/2005; e f) instituir a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Antes da aprovação do texto final, que resultou na criação da Lei n.º 13.415/2017, foram apresentadas 568 emendas, ou seja, propostas de alteração do texto-base de autoria do executivo, sobretudo de proposição de partidos oposicionistas, entre as quais estava a inclusão do espanhol como disciplina obrigatória no currículo pleno e a exclusão do artigo que revogou a Lei n.º 11.161/2005. Os esforços dos parlamentares se somaram ao movimento de diversas instituições representativas e de classe que buscaram evitar o retrocesso de conquistas significativas na área da

educação, em especial no que diz respeito ao ensino de espanhol. A MP transformou-se em lei, revogando, desse modo, a “lei do espanhol”, que há uma década se consolidava no país como uma política nacional de educação, ademais de se constituir como uma política linguística de caráter integrador.

Outra tentativa de esvaziamento das políticas educacionais e linguísticas, embora malfadada, consistiu na emenda à MP n.º 785/2017, de proposição do deputado paranaense Sérgio de Souza (MDB), a qual propunha a extinção dos artigos da lei que criou a Unila, em especial a vocação internacional e a integração latino-americana, transformando-a na Universidade Federal do Oeste do Paraná. O parlamentar fundamentou a proposta de emenda baseado na lógica de que o estado não tinha orçamento para financiar a graduação de estrangeiros. O desmonte proposto, frente a forte reação da comunidade acadêmica, foi retirado de votação pelo próprio autor, uma vez que não encontrou guarida para aprovação dessa medida embasada em pressupostos estritamente neoliberais.

As severas medidas adotadas, aliadas a outras tentativas de esgarçamento das conquistas socioeducacionais, impactaram e ainda repercutirão no ensino de espanhol em todo o país. As licenciaturas que foram abertas, sobretudo no contexto da UAB, para atender à demanda de formação de novos profissionais, a contratação de professores por meio da abertura de concursos, o desenvolvimento do campo editorial em língua espanhola, o acesso dos alunos ao idioma etc., foram solapados rapidamente por uma política neoliberal que se implantou no Brasil após 2016.

Nesse cenário pouco alentador, restam-nos incertezas e estratégias de contracorrente para que o idioma permaneça no cenário educacional brasileiro, como tem sido feito por diversos estados e municípios, a exemplo de Acre, Paraíba, Rio Grande do Sul e Rondônia, que criaram leis para incorporar a língua espanhola no currículo das respectivas redes de ensino (PORTUGAL, 2020). Em Mato Grosso do Sul (MS),

embora ainda não contemos com lei estadual, temos presente, no Currículo de Referências do estado, a possibilidade de oferta de Espanhol do 1º ao 9º ano do ensino fundamental.

A expansão do ensino de espanhol no MS

A ampliação da oferta de Espanhol na rede pública e privada de ensino no Mato Grosso do Sul (MS) relaciona-se direta, mas não exclusivamente, aos efeitos da Lei n.º 11.161/2005. A UAB e, em grande medida, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), possibilitaram que se cumprisse no estado o que estava disposto no texto legal, isto é, a oferta obrigatória por parte das escolas da disciplina de Espanhol no ensino médio. Essa assertiva, conforme já assinalamos anteriormente, ancora-se nas estatísticas apresentadas pelo curso de Letras – Português/Espanhol – EaD/UAB/UFMS.

Geograficamente, essa licenciatura esteve presente em todas as regiões do estado, devido aos seus polos acadêmicos, formando mais de 240 novos professores aptos a lecionarem a disciplina de Espanhol entre os anos de 2008 a 2018, em concomitância com os cursos presenciais que também havia em quase todas as regiões⁵.

A pesquisa realizada por Gomes, Miranda e Kanashiro (2017), *Formación inicial de profesores de Español en universidades públicas de Mato Grosso do Sul*, demonstra que os cursos de Letras, habilitação Português/Espanhol, na modalidade presencial, ofertados por duas instituições públicas de ensino superior, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

⁵ O curso de Letras, habilitação Português/Espanhol e suas respectivas literaturas, ofertado na modalidade presencial pela UFMS, no câmpus de Coxim, foi descontinuado.

(UEMS) e UFMS, tiveram um importante papel na formação de novos docentes. Segundo dados publicados no ano de 2017, as universidades contribuíram na formação de 1.242 novos professores desde a presença do curso em Mato Grosso do Sul, em 1991, oferecido pela UFMS, na cidade de Campo Grande. Se, por um lado, o curso na modalidade presencial, em razão do seu tempo de fundação, formou um número considerável de novos professores, por outro, concentrou a mão de obra docente na capital e nas cidades com maior população, como Campo Grande, Dourados, Três Lagoas, Corumbá, Aquidauana e Coxim, não alcançando, de modo considerável, parte dos 79 municípios do estado.

Os cursos de Letras, habilitação Português/Espanhol, na modalidade a distância, ofertados exclusivamente pela UFMS, ainda que tenham formado um número relativamente menor de novos professores, considerando, entre outras razões, o curto espaço de tempo de funcionamento, possibilitou melhor e maior distribuição dos recursos humanos. A UFMS, em parceria com a UAB e os municípios, fez-se presente em mais de 10 cidades do interior, as quais, em sua maioria, não contavam com a presença de uma instituição pública de ensino superior.

A formação inicial docente, nessa modalidade, ocorreu nos municípios de Água Clara, Bataguassu, Bela Vista, Bonito, Camapuã, Costa Rica, Miranda, Porto Murtinho, Rio Brilhante e São Gabriel do Oeste. De acordo com Gomes, Miranda e Kanashiro (2017), embora os polos tenham se fixado nessas cidades, o curso de Letras contou com a participação de vários acadêmicos de municípios vizinhos ou da macrorregião de oferta, de modo que os autores concluem que os objetivos da implantação dos polos acadêmicos foram alcançados, quais sejam: a descentralização e a democratização do acesso ao ensino superior, bem como o atendimento à demanda de professores de Espanhol em virtude da Lei n.º 11.161/2005.

O ensino de espanhol na modalidade a distância em MS: uma reflexão formativa

A modalidade a distância, via de regra, foi construída em alicerces que remontam a tempos imemoráveis, os quais o acesso à educação era possível e viável por intermédio de recursos escassos. A correspondência, o rádio e a TV foram ferramentas importantes na transmissão de conhecimento, sobretudo em épocas em que as universidades e as escolas eram quase ausentes. A internet, de certo modo, veio consolidar, assim como outros recursos tecnológicos, a cultura de que o ensino e a aprendizagem também podem ser intermediados pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, sem prejuízo da qualidade formativa.

A EaD, antes de ser uma realidade institucional no Brasil, já havia avançado em diversos países, seja como estratégia complementar da formação presencial, seja como instrumento para oferta de cursos. A Espanha, para citar apenas um entre tantos exemplos, oferece cursos de espanhol na modalidade a distância há alguns anos por intermédio do Instituto Cervantes, assim como as universidades espanholas com os cursos de nível superior nessa modalidade, em especial a *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (UNED), evidenciando, em certa medida, que a formação universitária e a aprendizagem de línguas podem igualmente serem viabilizadas por esse formato.

A respeito das possibilidades de implementação da Lei n.º 11.116/2005, Martínez-Cachero Laseca (2009, p. 7) considerou que “*un ejemplo de colaboración hispano-brasileña en materia de formación inicial virtual podría darse en el proyecto Universidade Aberta do Brasil (UAB), creado por el Ministerio de Educación brasileño en 2005*”. O autor sugeriu que a formação continuada dos professores de Espanhol, a partir da parceria Espanha-Brasil e por meio do Sistema UAB, poderia ser levada a cabo pela UNED e pelo Instituto Cervantes, os quais já possuíam larga experiência na EaD.

O país, embora sempre tenha contado com parcerias em matéria educativa, decidiu executar seu projeto de formação inicial e continuada no âmbito de língua espanhola por meio de recursos humanos e financeiros próprios. Para tanto, a UAB, em parceria com as universidades públicas, foi uma das responsáveis por plasmar os objetivos dessa nova política. A política educacional e linguística então adotada foi duramente criticada por González (2008), sobretudo em razão dos interesses externos no ensino de espanhol. A pesquisadora destacou que ainda que a essência da lei versasse sobre a integração regional entre os membros do Mercosul, foram notórias as investidas do Ministério da Educação da Espanha na tentativa de formular e executar tais políticas em território nacional, mesmo que veladamente.

Ao longo dos anos de atuação no curso de Letras EaD, temos vivenciado inúmeras dificuldades comuns a toda e qualquer modalidade de ensino. Os desafios se relacionam à evasão, à baixa qualidade de conexão à internet no interior do estado, ao desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas à escrita e à oralidade, ao domínio das tecnologias digitais de informação e comunicação, entre outros aspectos. Nossa trajetória formativa no curso, mesmo que permeada por obstáculos, tem atingido objetivos satisfatórios, uma vez que se têm produzido pesquisas locais que tentam compreender o contexto educacional no qual estamos inseridos, articulando iniciativas didáticas e metodológicas que melhorem o ensino e a aprendizagem de espanhol nos contextos tecnológicos e digitais no Mato Grosso do Sul, levadas a cabo pelo Grupo de Estudos em Formação de Professores na Educação a Distância (GEForPed) e pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagens e Educação (Geple).

Sobre o processo formativo, Noal *et al.* (2017) investigaram a percepção dos egressos dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Letras, Matemática e Pedagogia nos anos de 2012, 2013 e 2014, na modalidade a distância da UFMS. A pesquisa demonstrou, entre outros re-

sultados, que 73,7% dos participantes afirmaram que a presença do curso EaD possibilitou a primeira graduação. Essa estatística é relevante na medida em que a missão institucional da UAB está sendo cumprida, isto é, possibilitando a muitos cidadãos o acesso ao ensino superior, sobretudo em regiões cuja oferta de cursos é deficitária.

Outro aspecto abordado no estudo relacionou-se à atuação profissional dos egressos na área de formação. Segundo dados obtidos por meio de questionários semiestruturados, 52,6% dos egressos atuam na área de formação, dos quais 23,7% são concursados. Esse é um indicativo de que a oferta dos cursos está atendendo à demanda local por profissionais com formação de nível superior, muito embora ainda haja uma significativa parcela que não está no mercado de trabalho relacionado à área de formação e/ou concursada.

O retrato da pesquisa ainda revela que 61,8% dos egressos estão cursando pós-graduação e que 72,4% dos participantes relataram melhoria na remuneração salarial após a graduação. Com efeito, o dado mais robusto da pesquisa refere-se ao grau de satisfação profissional após a conclusão do curso: 98,7% dos licenciados afirmaram estar satisfeitos. Outro dado relevante, relacionado especificamente ao curso de Letras, apresentado por Kanashiro e Gomes (2018), diz respeito à metodologia utilizada para o ensino de espanhol na EaD: segundo a percepção dos graduandos, ela foi positiva e adequada, considerando a otimização dos recursos tecnológicos e a formação docente dos professores e dos tutores.

O futuro do espanhol no MS e o Projeto UAB

Nas reflexões tecidas durante este texto, sobressaltaram inúmeras questões concernentes ao futuro do ensino de espanhol no Brasil, os avanços e os retrocessos, as lutas e os desafios que se apresentam na

construção de uma pluralidade linguística no sistema educacional do país. O Sistema UAB, que ajudou a formar centenas de professores de Espanhol, também passa por inúmeros cortes orçamentários e drástica redução de novas ofertas em todas as regiões. O cenário que se acerca de nós, na nossa região fronteiriça, é de esperança para que os esforços empreendidos nessa longa jornada de ensino de espanhol não sejam apenas dados de estatísticas educacionais. O desmonte institucional que vivemos conclama medidas de contracorrente e estratégias políticas para manutenção de direitos e conquistas que tivemos na última década, entre elas a oferta de espanhol em todo território nacional.

REFERÊNCIAS

ANGELUCCI, Thalita Camargo; POZZO, María Isabel. O idioma Português na universidade pública argentina: modalidades e tendências. **Afluente**: Revista de Letras e Linguística, São Luís, v. 3, n. 9, set./dez. 2018.

ARGENTINA. Ley 25.181, de 22 de septiembre de 1999. Aprueba el convenio de cooperación en materia educativa suscripto con Brasil. **Boletín Nacional**, Buenos Aires, 27 oct. 1999.

ARGENTINA. Ley 26.468, de 17 de diciembre de 2008. Establécese que todas las escuelas secundarias del sistema educativo nacional incluirán en forma obligatoria una propuesta curricular para la enseñanza del idioma portugués como lengua extranjera, en cumplimiento de la Ley 25.181. **Boletín Nacional**, Buenos Aires, 16 ene. 2009.

BRASIL. Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 2005.

BRASIL. Lei n.º 12.189, de 12 de janeiro de 2010. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 2010.

BRASIL. **Lei n.º 12.289**, de 20 de julho de 2010. Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112289.htm. Acesso em: 1 abr. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 1 abr. 2021.

BRASIL. **Medida Provisória n.º 746**, de 22 de setembro de 2016. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 1 abr. 2021.

BRASIL. **Medida Provisória n.º 785**, de 6 de julho de 2017. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Mpv/mpv785.htm. Acesso em: 1 abr. 2021.

CAMARGO, Moacir Lopes de. O ensino do espanhol no Brasil: um pouco de sua história. **Trab. linguist. apl.** [on-line], Campinas, v. 43, n. 1, p.139–149, 2004.

DIAS, Luiz Claudio Portinho. Medidas provisórias: uma crítica às nossas instituições. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, v. 3, n. 27, 23 dez. 1998.

FERNÁNDEZ, Gretel Eres. Políticas públicas para la (no) enseñanza en Brasil. In: MIRANDA, Cícero. (org.). **La lengua española en Brasil: enseñanza, formación de profesores y resistencia**. Brasília, DF: Consejería de Educación de la Embajada, 2018. Colección complementos. p. 9–18.

GOMES, Álvaro José dos Santos; MIRANDA, Ana Karla Pereira de; KANASHIRO, Daniela Sayuri Kawamoto. Formación inicial de profesores de Español en universidades públicas de Mato Grosso do Sul. In: SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A LUSOHABLANTES, 25., 2017, São Paulo. **Actas** [...]. São Paulo, SP: Consejería de Educación. Embajada de España en Brasil, 2017. p. 173–186.

GONZAGA, Bruna. Controle jurisdicional das medidas provisórias: possibilidade de análise da inconstitucionalidade formal pelo STF. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, v. 20, n. 4383, 2 jul. 2015.

GONZÁLEZ, Neide Therezinha Maia. A lei 11.161, as Orientações Curriculares e as políticas públicas de formação de professores: a história de um descompasso entre o dizer e o fazer. (Conferência). In: CONGRESO BRASILEÑO DE HISPANISTAS, 5.; I CONGRESO INTERNACIONAL DE LA ASOCIACIÓN BRASILEÑA DE HISPANISTAS, 1., 2008, Belo Horizonte. **Actas** [...]. Belo Horizonte, MG: Universidade Federal de Minas Gerais, 2008. p. 3175–3188.

KANASHIRO, Daniela Sayuri Kawamoto; GOMES, Álvaro José dos Santos. La interacción mediada por las tecnologías en el curso de Letras EAD/UFMS. In: FERNÁNDEZ-PARADAS, Antonio (org.). **Pantallas que educan**. Madrid, ES: Editorial Tecnos, 2018. p. 241–253.

MARTÍNEZ-CACHERO LASECA, Álvaro. La enseñanza del español en el sistema educativo brasileño: situación y posibles actuaciones. **Ari**, Madri, n. 140, p. 1–8, 2009.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. El Español en Brasil. In: SEDYCIAS, João (org.). **O Ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2005. p. 14–24.

NOAL, Mirian Lange; CHIARI, Aparecida Santana de Souza; KANASHIRO, Daniela Sayuri Kawamoto; TARTAROTTI, Ester; ROCHA, Patrícia Graciela da; SANTOS, Rafael Monteiro dos. Percepções dos egressos de cursos de formação inicial de professores na modalidade a distância da UFMS: Onde estão, para onde vão? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 11., 2017, Rio Grande. **Anais [...]**. Rio Grande, RS: Editora da FURG, 2017. p. 802–814.

ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa. A des(valorização) do ensino do espanhol no Brasil. In: MIRANDA, Cícero (org.). **La lengua española en Brasil: enseñanza, formación de profesores y resistencia**. Brasília, DF: Consejería de Educación de la Embajada, 2018. Colección complementos. p. 19–27.

PERES CARVALHO, Julyana. **Contrastes e reflexões sobre o ensino de Espanhol em escolas públicas do DF: uma visão real acerca da implantação da Lei 11.161/2005**. 2014. 249 f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

PORTUGAL, Julyana Peres Carvalho. A reforma do Ensino Médio e a revogação da Lei 11.161/2005: o novo cenário do espanhol no Brasil. **Revista Digital de Políticas Linguísticas**, Córdoba, v. 12, n. 12, out. 2020.

PROLO, Ivor; LIMA, Manolita Correia; MONIZ, Gonçalo Canto. Unila: a universidade como vetor da integração regional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, p. 1–18, set. 2019.

RUIZ, Antonio Ibañez; RAMOS, Mozart Neves; HINGEL, Murílio. **Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais**. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2007.

SCHENONI, Luis Leandro. Brasil en América del Sur: la lógica de la unipolaridad regional. **Nueva Sociedad**, Buenos Aires, v. 250, n. 3, p. 138–149, marzo/abr. 2014.

O MOVIMENTO NACIONAL #FICAESPANHOL E SUAS REPERCUSSÕES NO MATO GROSSO DO SUL

Amaya Obata Mouriño de Almeida Prado

O Movimento Nacional Fica Espanhol vive, pouco mais de um ano após sua consolidação em maio de 2020, a expectativa da aprovação de nova lei que tramita no Senado Federal, na Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJC)⁶, que possibilitaria o retorno, ou melhor dizendo, a manutenção da oferta do Ensino de Língua Espanhola na rede básica do Sistema Educacional brasileiro.

Para tanto, professores, alunos e pesquisadores da área de Língua e Literatura Espanhola mobilizam-se em uma campanha pelas redes sociais, buscando o apoio de todos os membros da CCJC. Os representantes do Movimento Fica Espanhol de cada estado da Federação, geralmente em parceria com as Associações de Professores de Espanhol locais, buscam estabelecer contato com seus deputados e senadores, com o objetivo de sensibilizá-los em relação à importância da volta da obrigatoriedade de oferta do Componente Curricular de Língua Espanhola na rede básica de Educação.

De modo a compreender o momento atual e com base nas discussões e documentos que têm sido produzidos pelo Movimento, apresenta-se aqui um panorama do contexto em que se encontra essa mobilização nacional.

⁶ BRASIL. Câmara dos deputados. PL 3380/2015. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2024319>. Acesso em: 09 jul. 2021.

A reflexão parte de um recorte geral e não exaustivo do percurso histórico do ensino de Língua Espanhola no Brasil, apresenta o Movimento Nacional Fica Espanhol para, em seguida, registrar algumas ações que os profissionais da área no estado de Mato Grosso do Sul têm desenvolvido, na defesa do direito a uma educação de qualidade, na qual se pretende que a perspectiva linguística favoreça a ampliação de possibilidades de comunicação, de interação, de participação social, de intercâmbio cultural, científico e também laboral.

Apressada retrospectiva

Desde os últimos anos do século XIX e mais efetivamente em 1905 e 1907, a Língua Espanhola, como componente curricular, já era proposta no Ensino Militar Superior e dos Estudos Comerciais, respectivamente, assim como em algumas escolas privadas, uma vez que a formação dos oficiais por parte do Estado brasileiro e as transações comerciais assim o exigia (FREITAS, 2011; GUIMARÃES, 2016).

Em 1919, instala-se a carreira de espanhol no paradigmático Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, capital federal à época, conforme Fernández:

Al final del año 1917 Uruguay incluye la lengua portuguesa como asignatura facultativa en la enseñanza secundaria y, como señal de reciprocidad, en 1919 el Colegio Pedro II, con base en oposiciones oficiales, contrata el Profesor Antenor Nascentes como docente de lengua española, asignatura que pasa a integrar el plan curricular del mencionado colegio. (FERNÁNDEZ, 2018, p. 10)

Como desdobramento destas ações, em 1920 publica-se a primeira gramática do espanhol no Brasil: a *Gramática de espanhol para brasileiros*, do filólogo Antenor Nascentes catedrático do referido colégio. A

Língua espanhola soma-se para compor, a partir daí, uma realidade da rede de ensino que contava com a presença de várias línguas modernas e clássicas, uma característica do sistema de ensino no Brasil até meados do século XX.

As alianças comerciais, missões culturais e aproximações políticas com os países vizinhos foram características do governo de Getúlio Vargas entre 1930 e 1945, que de um lado reforça as relações com os Estados Unidos e, de outro, investe em interações com os países vizinhos. Como consequência dessa política, no plano educacional deu-se a Reforma Capanema, de 1942. Dentre as mudanças, tal reforma insere a Língua Espanhola como disciplina obrigatória nas escolas de ensino secundário da época.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1961, modifica o ensino das línguas estrangeiras, na medida em que transfere para os estados e as instituições educativas a prerrogativa de escolha em relação às línguas a serem ofertadas nas escolas, orientação reafirmada pela LDB de 1971.

Já a LDB de 1996 (BRASIL, 1996), manteve por longo tempo o Art. 26 § 5º, com a seguinte redação: “Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”. Consequentemente, o ensino da Língua Inglesa tornou-se quase hegemônico, sendo a Língua Espanhola fadada a segundo plano, sempre dependendo das tais “possibilidades” de cada instituição ou diretriz educacional pública. Mesmo assim, garantia-se o acesso dos alunos do sistema educacional brasileiro à Língua Espanhola por meio da consolidação de programas acadêmicos, da formação crescente de professores de Espanhol e sua atuação tanto na rede básica de ensino, como em iniciativas como os Centros de Línguas, consolidados de modo esparso, mas bastante atuantes.

Entretanto, o ensino da Língua Espanhola ganha novo e importante espaço com a publicação da Lei 11.161/2005, proponente da obrigatoriedade da oferta da língua espanhola no ensino médio, estabelecendo prazo até 2010 para sua implementação. Sendo assim, foram realizados investimentos para sua implementação entre 2005 e 2016, tanto pelo governo federal como pelas redes públicas estaduais⁷, alavancando a produção científica em várias linhas de pesquisa, contemplando a produção e distribuição de materiais didáticos (a exemplo do PNLD), a ampliação dos cursos de formação de professores e, como reflexo, o aumento de alunos no ensino básico brasileiro com acesso ao aprendizado da língua dos países vizinhos.

Ampliou-se também, em outra frente, a integração dos países membros do Mercosul no contexto do Mercosul Educacional, com a produção de documentos e de ações fundamentais para a implementação do espanhol no currículo escolar, entre os quais é possível citar, a título de exemplo, a publicação das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*⁸. Há, nessas diretrizes, um capítulo dedicado às Línguas Estrangeiras ao lado de outro, destinado ao ensino de espanhol, decorrente da reflexão e pesquisa nessa área, desenvolvidas no âmbito das universidades do Brasil. Outros avanços foram: a inclusão do componente curricular “Línguas estrangeiras modernas” (LEM) no “Programa Nacional do Livro Didático” (PNLD) em 2011, contemplando o material didático de Língua Espanhola até 2018, quando se revogou a Lei 11.161/2005; o surgimento de novos cursos de formação de professores, somados aos existentes nas Instituições de Ensino Superior federais e estaduais,

⁷ O Estado do Mato Grosso do Sul foi o segundo no país a deliberar favoravelmente em relação à implementação da lei 11.161/2005, conforme Deliberação CEE/MS No. 8434, em 02 de outubro de 2007. A APEEMS participou ativamente neste processo. Disponível em: <http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/del-8434.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2021.

⁸ Portal do MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 15 mar. 2021.

com ampliação de corpo docente; o fortalecimento das pesquisas na área, com incremento de programas de pós-graduação e de produções acadêmicas. (FERNÁNDEZ, 2018, p. 12).

A publicação da Medida Provisória 746/2016, convertida na Lei 13.415/2017, afetou em muitos pontos o Ensino Básico, especialmente o Ensino Médio, com significativa alteração da LDB de 1996, ao revogar a Lei 11.161/2005, apelidada de Lei do Espanhol, o que significou drástica ruptura da progressiva evolução da inserção da Língua Espanhola na educação básica brasileira. A partir dessa alteração, o currículo do Ensino Médio deveria incluir obrigatoriamente o inglês, admitindo-se, em caráter optativo, “preferencialmente o espanhol”, porém respeitando a condição da “disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino”. No Ensino Fundamental, determinou-se que, a partir do sexto ano, deveria ser ofertada apenas a Língua Inglesa.

A recuperar tal percurso durante os seus debates, o Movimento Nacional Fica Espanhol constata que houve um retrocesso em relação ao avanço representado pela implementação da Lei 11.161/2005 no Brasil. Essa lamentável perda, impondo-se a partir de uma visão reducionista de formação e de ensino de línguas estrangeiras, propõe o ensino do inglês como única língua a ser ensinada em caráter obrigatório nas escolas, pela primeira vez na história da educação brasileira.

O movimento Nacional Fica Espanhol

Em reação às alterações impostas pela Medida Provisória 746/2016, os coletivos de profissionais do ensino de Língua Espanhola intensificaram as ações pela manutenção da oferta da língua na rede de ensino brasileira. Foi então que surgiram os vários movimentos regionais intitulados #FICAESPANHOL, divulgados com o acréscimo da sigla de cada estado, na mídia em geral e também nas redes sociais, como por

exemplo #FICAESPANHOLMS, #FICAESPANHOLGO #FICAESPANHOLPB. Houve manifestações e protestos de rua em diversos estados de federação. Muitos deles iniciaram a luta por leis locais sobre o ensino de Espanhol, articuladas pelos coletivos de professores ou pela representatividade das associações de professores de Espanhol dos estados.

Exemplar é o caso do #FICAESPANHOLRS, que em dezembro de 2016 iniciou a luta pela manutenção da oferta do Espanhol no Rio Grande do Sul, a partir de uma iniciativa do Pibid Espanhol UFRGS, ao qual se juntou um coletivo de professores da rede pública estadual e federal. Se num primeiro momento esse movimento buscava a alteração da Lei 13.415/2017 (apelidada de Lei do Novo Ensino Médio), em seguida, diante da dificuldade para tal alteração legal, passou a atuar no sentido da proposição de uma emenda à Constituição Estadual, ao iniciar a tramitação de uma PEC para tornar a língua Espanhola obrigatória nas escolas públicas do RS, aprovada em 19 de dezembro de 2018.

Nesse contexto, iniciaram-se as articulações entre os estados, no sentido de consolidação de um esforço conjunto pela manutenção da oferta do Componente Curricular de Língua Espanhola no sistema de ensino brasileiro. A partir de então fortaleceu-se o Movimento Nacional Fica Espanhol, que desde maio de 2020 tem se reunido mensalmente⁹ e tem atuado de modo organizado e constante, sempre divulgando em artigos científicos e em eventos acadêmicos as ações que resultam de seus debates e proposições.

Uma das ações propostas foi a elaboração de uma carta de apresentação do movimento, a ser divulgada publicamente. Apesar da extensão, vale sua apresentação integral, dada a exemplaridade e relevância como documento histórico¹⁰:

⁹ A gravação das reuniões está disponível em: <https://www.youtube.com/c/MovimentoFicaEspanholBrasil/videos>

¹⁰ Arquivos do Movimento Nacional Fica Espanhol.

O Movimento **Fica Espanhol Brasil** vem por meio desta carta apresentar sua criação, seu propósito e as ações que já foram realizadas até o presente momento. Também vem solicitar apoio tanto para seu fortalecimento quanto para viabilizar a realização de seus objetivos.

Em maio de 2020, a partir de uma convocatória lançada por docentes de Goiás e inspirada nos movimentos que já estavam organizados em diversos estados, houve a primeira reunião de um coletivo que se autodenominou #FicaEspanhol-Brasil¹. Inicialmente o movimento definiu seus princípios, seu objetivo e suas estratégias, os quais citamos a seguir:

A partir do reconhecimento da necessidade de um ensino público, gratuito, de qualidade, plurilíngue e multicultural no Brasil, este movimento tem como objetivo: propor a obrigatoriedade do componente curricular de Língua Espanhola na Educação Básica, buscando na legislação as bases que a legitimem.

Para tanto, considera necessárias as seguintes estratégias:

1. Consolidar os movimentos estaduais, municipais e distrital para fortalecer o movimento nacional por meio de:

- a) organização de frentes de trabalho nesses âmbitos e;
- b) mobilização da comunidade, de docentes e de estudantes das diferentes modalidades de ensino.

2. Desenvolver e implementar um trabalho de sensibilização da sociedade brasileira no que tange à relevância da necessidade do ensino do espanhol no Brasil e à diversidade linguística e cultural na Educação.

Os membros do movimento – docentes de língua espanhola nos diferentes níveis de ensino da edu-

cação brasileira e atuantes nos diversos estados – acreditam que aprender essa língua é de fundamental importância considerando a inegável posição geopolítica do Brasil na América Latina, inclusive pelo fato concreto dessa nação fazer fronteira com nada menos do que sete países desse subcontinente. Acreditam, inclusive, que o Brasil tem fortes razões para colocar o espanhol na escola. A principal dessas razões está expressa na formulação do objetivo de integração presente na Constituição Federal de 1988 que, no Parágrafo Único do Artigo 4º prevê: “A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações”. No traçado dessa meta, a questão do conhecimento da língua se torna fundamental e o Brasil teria, pelo grau de desenvolvimento da reflexão e da pesquisa atingido em suas universidades, como conduzir com comprometimento e qualidade a inserção do espanhol no seu sistema educativo. Poderia, inclusive, liderar esse movimento sinalizando que se faz necessário, no Cone Sul, defender o par português-espanhol não apenas como línguas do Educação Básica e do Ensino Superior, mas também como línguas capazes de produzir conhecimento. Existe, nesse sentido, um caminho em boa parte traçado a partir de todo o trabalho de integração educacional realizado pelos países membros do Mercosul, instância na qual o Brasil sempre cumpriu um papel fundamental.

É nesse caráter formativo que se inscreve a aprendizagem de espanhol em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas. Essa perspectiva possibilitará aos alunos a ampliação de horizontes de comunicação e de intercâmbio cultural, científico e acadêmico, abrindo novos percursos de acesso, de construção de conhecimentos e de participação social.

Considerando as razões apresentadas nesta carta, que sustentam os objetivos do Movimento #FicaEspanhol-Brasil, solicitamos seu apoio no sentido de ajudar a concretizar as ações propostas pelo coletivo.

Agradecemos antecipadamente sua atenção.

Movimento Fica Espanhol Brasil

As frentes de trabalho foram propostas em reunião do dia 02 de julho de 2020, compreendendo cinco Grupos de Trabalho:

GT 1 – Captação de apoio social e divulgação.

GT 2 – Elaboração e revisão de documentos.

GT 3 – Contatos Políticos e assessorias.

GT4 – Levantamento de dados específicos sobre o espanhol nos estados (exemplos: número de professores; histórico da oferta; cursos de graduação e pós-graduação na área).

GT5 – Pesquisa do impacto social e econômico da língua espanhola no Brasil.

A mobilização de docentes em atuação e em formação, de estudantes das diversas modalidades de ensino, bem como da comunidade em geral, tem sido efetivada (com grande alcance) principalmente através das redes sociais, em função da situação pandêmica mundial.

Ao mesmo tempo, têm sido produzidos estudos com o objetivo de fundamentar a principal proposta, a manutenção da obrigatoriedade, na legislação federal, da oferta do Componente Curricular de Língua Espanhola na Educação Básica, a partir de três eixos norteadores: 1) a posição geopolítica do Brasil e, portanto, de seu compromisso com o fato de pertencer à América Latina e de fomentar a integração dessa região; 2) a

educação como formação para o trabalho e para a cidadania e 3) impactos econômicos da integração linguística.

O Movimento segue, em 2021, com a coleta de dados, contando com o apoio dos representantes de cada estado, que por sua vez trabalham em conjunto com as respectivas associações de professores de espanhol, num movimento de retroalimentação e apoio mútuo. Evidencia-se, a partir das ações propostas, a preocupação com o impacto da revogação da Lei 11.161/2005, cujas consequências são a descontinuidade de uma política linguística previamente assumida pelo estado, o enfraquecimento do caráter formativo a partir de uma educação linguística consciente e crítica que amplia horizontes de comunicação e de intercâmbio cultural, científico e econômico e, não menos importante, as dificuldades enfrentadas por professores e pesquisadores da área de Língua e Literatura Espanhola que vêm perdendo espaço de atuação, além do desperdício dos recursos públicos investidos para o atendimento da referida lei.

O Movimento Fica Espanhol no Mato Grosso do Sul

Os profissionais do MS atuantes na área de Língua Espanhola possuem representatividade no Movimento Nacional desde o seu início e têm acompanhado as suas discussões por meio da participação assídua nas reuniões, tendo organizado, desde 2017 o Movimento #FICAESPANHOLMS. A princípio animado pela Associação de Professores de Espanhol do Estado de Mato Grosso do Sul – APEEMS, rapidamente foi conquistando apoiadores entre os profissionais da área.

A APEEMS, legalmente constituída a partir de 1990, tem se revelado importante ambiente de reflexão sobre a oferta do componente curricular de Língua Espanhola na rede de ensino do estado, articulando suas ações tanto no âmbito federal, como no estadual e municipal.

Ao longo de sua história, atua no sentido de, entre outras ações¹¹

- 1) Congregar professores de espanhol em torno de ações de atualização e engajamento profissional;
- 2) Ampliar o seu próprio alcance junto a professores atuantes e em formação;
- 3) Organizar eventos com objetivo de formação continuada, relacionados à área;
- 4) Estabelecer parcerias com órgãos, instituições entre outros, que possam contribuir nas ações mencionadas;
- 5) Oferecer cursos de atualização para professores de espanhol, em parceria com as Universidades, a *Consejería de Educación* da Embaixada da Espanha e da SED/MS, mantendo uma tradição desde sua fundação;
- 6) Fortalecer vínculos com órgãos gestores em educação, atuando em parceria;
- 7) Promover aproximação com as lideranças políticas, buscando a proposição da defesa do ensino de espanhol na educação básica no estado, fronteiriço com dois países hispanofalantes, levando em conta o posicionamento geopolítico;

Decretada a Lei 11.161/2005, a associação esteve presente nas discussões com a SED, no sentido de colaborar com as ações para a inserção do componente curricular de Língua Espanhola nas Matrizes Curriculares do Estado, trabalhos que resultaram na publicação da Deliberação CEE/MS No. 8434, em 02 de outubro de 2007, colocando o MS na dianteira deste avanço.

¹¹ Blog APEEMS. Eleição e posse da nova diretoria. 23 de março de 2019. Disponível em: <http://apeems-professores.blogspot.com>. Acesso em: 15 mar. 2021.

Atenta a seu caráter representativo e em decorrência da promulgação da Lei 13.415/2017, no mês seguinte a APEEMS protocolou junto à Secretaria de Estado do estado um pedido de esclarecimento quanto à posição do órgão diante das alterações legais, recebendo como resposta a informação de que o estado contemplava a oferta da Língua Espanhola em sua rede de ensino e no Centro Estadual de Línguas e Libras (Campo Grande e Dourados), “com a carga horária de uma hora-aula semanal, condicionada à operacionalização da unidade escolar”¹², em atendimento às matrizes curriculares da Rede Estadual de Ensino, publicadas no Diário Oficial de 3 de fevereiro de 2017.

Paralelamente, foram organizadas a partir desse momento diversas manifestações (passeatas, bate-papo, publicações em redes sociais) com a participação da APEEMS, dos professores de espanhol das instituições federais, estaduais e municipais, dos graduandos das licenciaturas em Espanhol da rede pública e privada, mobilizando também a comunidade em geral.

As imagens a seguir ilustram as manifestações em Três Lagoas e em Corumbá, em 2018:

Imagem 1. Mobilização #FICAESPANHOL no Campus de Três Lagoas – 2017



Fonte: Arquivos APEEMS

¹² Documento 849, código OF003B33D, disponível em: www.edoc.ms.gov.br. Acesso em: 13 jul. 2021.

Imagem 2. Mobilização do #FICAESPANHOL do Campus de Corumbá – 2017



Fonte: Arquivos APEEMS

Esses eventos ocorreram concomitantemente, a partir do seguinte convite:

El movimiento #Ficaespanhol se realizará el jueves, 18 de octubre en el horario matutino y está bajo la coordinación de las profas. Joanna, Lucilene y Suzana, con la participación de todos los alumnos del Curso de Letras Portugués-Español y espera contar con la colaboración de las otras Carreras del CPAN.

Nuestra movilización tiene los siguientes objetivos:

- exponer la necesidad que tenemos en Mato Grosso do Sul que se enseñe el español en las escuelas regulares, pues estamos en un estado de frontera con países que hablan español, constituyendo un contexto multicultural y metalingüístico;

- dar visibilidad a la retirada del español de la escuela sin que la comunidad pueda manifestar su opinión sobre la enseñanza de lenguas y las prácticas comunicativas cotidianas que incluyen el portugués, el español y otras lenguas ancestrales de uso cotidiano;
- desencadenar una movilización en el Campus del Pantanal con relación a la retirada del español en la escuela regular y la repercusión negativa en la Carrera de Letras que se ve afectada por esa situación;
- considerar que hablar otra lengua además de la práctica lingüística, implica en una ampliación de la comprensión de mundo de los aprendices al interactuar entre diferentes culturas;
- tomar en cuenta que no se trata de retirar el inglés y mantener el español como lenguas extranjeras en la enseñanza regular, sino que se trata de incrementar nuestro repertorio lingüístico y cultural manteniendo ambas lenguas. Para tanto, se hace necesario un debate que implique en la planificación lingüística en los diferentes contextos.

¡Están todos invitados a sumarse a esta movilización!¹³

Coincidindo com o Movimento Nacional e inspirado em sua organização, o #FICAESPANHOLMS constituiu localmente os mesmos grupos de trabalhos (GTS 1 a 5) e têm feito o levantamento de dados no intuito de colaborar com a construção da documentação pretendida pelo #FICAESPANHOLBR.

Nesse sentido, a título de exemplo, é possível apontar os levantamentos do GT4 regional, que tem desenvolvido pesquisa documental

¹³ Texto cedido, dos arquivos da APEEMS.

junto à SED/MS, estabelecendo o histórico da implantação do componente curricular de Língua Espanhola desde seu primeiro registro, em 1953, na grade curricular da Escola Estadual campo-grandense, indicando três diretrizes curriculares orientativas para o ensino do Espanhol e uma diretriz geral de Ensino bilíngue e bicultural nas áreas de fronteira ocupando-se atualmente do levantamento de dados sobre as alterações da Matriz Curricular do novo Ensino Médio. Os trabalhos do #FICAESPANHOLMS continuam, com a tarefa de obter dados sobre o quantitativo de escolas que seguem ofertando o componente, mesmo depois da implantação da Lei 13.415/2017, além de ter feito uma consulta através de questionário on-line a respeito do perfil dos professores de Espanhol atuantes no estado com sondagens sobre sua formação (graduação, pós-graduação, cursos de capacitação e de formação continuada), a respeito de sua atuação na rede de ensino (pública/privada, ensino fundamental, médio ou superior), sobre o quantitativo de professores que efetivamente ministram aulas de Língua Espanhola, sobre o quantitativo de unidades que não contemplam mais o componente em sua grade curricular e sobre a data da sua retirada, quando pertinente. Esse questionário estabeleceu também um espaço para registro de comentários e sugestões, nos quais geralmente os entrevistados enaltecem a importância do ensino de espanhol em Mato Grosso do Sul.

Outra ação que se pode destacar como iniciativa da APEEMS em parceria com do #FICAESPANHOLMS é a “Carta aberta pela manutenção e expansão do Ensino de Língua Espanhola na Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul”, divulgada publicamente em julho de 2020 (apêndice), cuja finalidade é sensibilizar a sociedade em geral e a classe política em especial sobre a necessidade de intensificação da luta pela causa.

Considerações finais

A Língua Espanhola esteve presente na cena escolar desde o início do século XX, às vezes menos, às vezes mais acessível aos estudantes. Ainda que nunca tenha atingido a desejável abrangência, ao longo do tempo foi se tornando mais presente nos currículos escolares, culminando com a Lei 11.161/2005 que, instituindo a obrigatoriedade sua oferta como componente curricular no Ensino Fundamental II e Médio, representou uma evolução com consequências positivas.

Os investimentos governamentais daí advindos favoreceram o incremento da produção científica na área, a formação em massa de professores e pesquisadores, a elaboração de material didático, a ampliação do número de cursos de licenciatura em Língua Espanhola, que trouxe para as salas de aula recursos humanos cada vez mais qualificados.

Neste cenário as perspectivas eram promissoras. A educação dos jovens, mais rica, mais plural, diversa, com maiores possibilidades para o trabalho e cidadania propicia formação de recursos humanos para contribuir com o desenvolvimento, por meio da ampliação das experiências de mundo. Note-se que este é justamente uma das competências gerais da Educação Básica previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Paralelamente, alargava-se o caminho para a integração com países vizinhos, para a riqueza advinda da pluralidade linguística, cultural e econômica, com reflexos na economia (indústria, comércio, turismo).

A promulgação da 13.415/2017 representou uma guinada que tem trazido consequências negativas. A formação dos jovens perdeu em amplitude, os investimentos já feitos deixaram de ser efetivamente aproveitados, os profissionais da área viram diminuído seu campo de atuação e o Brasil se distanciou da efetiva integração econômica, social e cultural, cuja condição prévia é a integração linguística com os países vizinhos.

Se o nosso país possui posição geopolítica privilegiada para essa integração regional, uma vez que faz fronteira com sete países, o estado do Mato Grosso do Sul se destaca, como bem lembrado pela Carta aberta da APEEMS de julho de 2020 (apêndice), ao fazer fronteira com dois países hispanofalantes e contar com nada menos que seis cidades gêmeas. Naturalmente já existe, para além da proximidade geográfica e do contato comercial, o compartilhamento de vivências, de afetos, de cultura, de línguas.

Além disso, este estado se coloca na dianteira da pretendida integração regional, na medida em que vão se tornando realidade os projetos RILA e UNIRILA, Rota de Integração Latino-americana e Rede Universitária da Rota de Integração Latino-americana, respectivamente.

Já se provou que o Brasil é capaz de implementar com qualidade a oferta obrigatória do Componente Curricular de Língua Espanhola na Rede Básica de Ensino. O país já experimentou a possibilidade de ampliação dos horizontes econômico, cultural e científico a partir da integração regional. Basta retomar os rumos.

#FICAESPANHOL

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. **DECRETO No 350, DE 21 DE NOVEMBRO DE 1991**. Promulga o Tratado para a Constituição de um Mercado Comum entre a República Argentina, a República Federativa do Brasil, a República do Paraguai e a República Oriental do Uruguai (TRATADO MERCOSUL). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0350.htm. Acesso em: 3 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola, Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm. Acesso em: 13 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 13 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 13 mar. 2021.

BRASIL. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1) Disponível em: [Volume 1.pdf \(mec.gov.br\)](#). Acesso em: 13 mar. 2021.

ERES FERNÁNDEZ *et. al.* **Materiais didáticos de espanhol**: entre a quantidade e a diversidade. Relatório de Pesquisa. USP. 2012. Disponível em: <http://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/cepel/materiales-didacticos-de-espanol-informe.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

FERNÁNDEZ, Gretel Eres. Políticas públicas para la (no) enseñanza de español en Brasil. In: MIRANDA, Cícero (org.) **La lengua Española en Brasil: enseñanza, formación de profesores y resistencia**. Brasília, DF, Consejería de Educación de la Embajada, 2028. (Colección Complementos). p. 9–18.

FREITAS, L.M.A. Entre lembranças e esquecimentos: relato memorístico sobre o ensino de Espanhol no Rio de Janeiro. **Hispanista** (Edición Española), v. 46, p. 348, 2011

GUIMARÃES, A.; SOUZA J. A. A Língua Espanhola e a Educação Militar no Brasil (1905–1920) In: **Cadernos de História da Educação**, v.17, n.3, p. 716–733, set.-dez. 2018.

GUIMARAES, A. **Panaméricas Utópicas: a institucionalização do ensino de espanhol no Brasil (1870–961)**. São Cristóvão: Editora UFS, 2016.

MERCOSUL. **Plano de Ação do Setor Educacional do Mercosul 2011-2015**. Disponível em: <http://edu.mercosur.int/pt-BR/plano-2011-2015/161-plano-de-acao-2011-2015.html> Acesso em: 13 mar. 2021.

MERCOSUL. **Plano Trienal do Setor Educacional 1992-1998**. Disponível em: <http://edu.mercosur.int/pt-BR/component/jdownloads/finish/7/410.html>. Acesso em: 13 mar. 2021.

MOTA, K.; SCHEYERL, D. (org.). **Espaços linguísticos: resistências e expansões**. Salvador, EDUFBA, 2006

ZWARG, J.; ARF, L.; BARREDA, S. M. Formación de profesores de español en Corumbá (MS): perspectivas fronterizas y desafíos. In: MIRANDA, Cícero (org.) **La lengua Española en Brasil: enseñanza, formación de profesores y resistencia**. Brasília, DF, Consejería e Educación de la Embajada, 2028. (Colección Complementos). p. 85–97. [t/jdownloads/finish/7/410.html](http://edu.mercosur.int/pt-BR/component/jdownloads/finish/7/410.html). Acesso em: 13 mar. 2021.

SOBRE LITERATURA HISPÂNICA EM MATO GROSSO DO SUL E NOSSOS VIZINHOS DESCONHECIDOS

André Rezende Benatti

O estado de Mato Grosso do Sul, apesar de fazer importante fronteira com dois países de língua espanhola, contudo, temos apenas seis cursos de Letras/Espanhol. E destes apenas um na fronteira, o curso de Letras – Português/Espanhol da UFMS. Se fizermos um comparativo dos trabalhos de conclusão de curso e/ou artigos produzidos nestes cursos, veremos que pouquíssimos deles são relativos ao estudo das Literaturas Hispânicas, em geral. Quando se trata das literaturas dos países que fazem fronteira com nosso estado, o número ainda é menor.

De acordo com um breve levantamento que fiz nos quatro programas de pós-graduação acadêmicos na área de Linguística e Literatura do Estado de Mato Grosso do Sul, a saber Programa de Pós-Graduação em Letras da UFMS, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da UFMS, Programa de Pós-Graduação em Letras da UFGD e Programa de Pós-graduação em Letras da UEMS. Existem apenas seis dissertações de mestrado, e nenhuma tese de doutorado sobre as literaturas dos países que fazem limite com o estado de Mato Grosso do Sul, identificamos ainda, mesmo que fora da área específica da CAPES, uma dissertação que realiza um estudo comparado entre um escritor brasileiro e um escritor boliviano, no Programa de Pós-Graduação em Estudos Fronteiriços da UFMS/CPAN. Não contamos aqui com os trabalhos que investigam as literaturas fronteiriças, como as pesquisas sobre a obra de Douglas Diegues, com seu portunhol selvagem, tampouco contabiliza-

mos os artigos publicados sobre tais literaturas, ou ainda os trabalhos de conclusão de curso, pois o foco de nossa pesquisa foi, tão somente, os estudos específicos de literaturas bolivianas e paraguaias.

Tais pesquisas são:

1 – La mano en la tierra: os contos interculturais de Josefina Plá, de Elizabeth Souza Penha, defendida em 2006, no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFMS;

2 – Vozes na fronteira: transculturalidade nos contos de Josefina Plá, de Caroline Touro Beluque, defendida em 2010, no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFGD;

3 – Violência e tragicidade no silêncio feminino das personagens em La Pierna de Severina, de Josefina Plá, de Andre Rezende Benatti, defendida em 2013, no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFMS;

4 – A construção da figura feminina nos contos La Pierna de Severina, de Josefina Plá, de Facunda Concepción Mongelos Silva, defendida em 2013, no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da UFMS;

5 – Héríb Campos Cervera: luto e melancolia na literatura paraguaia, de Álvaro José dos Santos Gomes, defendida em 2013, no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da UFMS;

6 – Literatura e identidade nacional: representações culturais, étnicas e linguísticas na fronteira Brasil/Bolívia, de autoria de Stael Moura da Paixão Ferreira, defendida em 2013, no Programa de Pós-Graduação em Estudos Fronteiriços da UFMS;

7 – A Representação das personagens masculinas em contos selecionados de Josefina Plá, de Betânia Vasconcelos da Cruz Fraga, defendida em 2019, no Programa de Pós-Graduação em Letras da UEMS.

Sete dissertações e nenhuma tese, contudo, temos que levar em conta que os programas de pós-graduação em nível Doutorado são recentes em Mato Grosso do Sul. Todavia é interessante notar que das seis dissertações, todas são sobre Literaturas do Paraguai, apenas uma sobre Literaturas Bolivianas. E ainda mais, cinco delas são sobre uma única escritora: Josefina Plá, apenas uma sobre Héríb Campos Cervera e a única sobre literaturas bolivianas sobre os escritores Alcides Arguedas e Augusto Céspedes, em comparação com escritores brasileiros de Corumbá. Diante de tal quadro precisamos nos interrogar, nós como professores e/ou futuros professores, o que conhecemos da Literatura dos países que fazem fronteira com nosso estado? Conhecemos algo dos dois únicos autores dos países vizinhos já estudados nos Programas de Pós-Graduação do estado?

A título de conhecimento para aqueles que não conhecem nada dos quatro autores, a saber Josefina Plá, Héríb Campos Cervera, Alcides Arguedas e Augusto Céspedes, esclareço.

De origem espanhola, das Ilhas Canárias, Josefina Plá passa a residir no Paraguai aos dezoito anos de idade, em 1927, após um casamento por correspondência, e neste lugar de "exílio" exigido por amor, desenvolve uma impressionante obra artística, trabalhando ativamente até próximo a sua morte, em janeiro de 1999. Dramaturga, contista, poeta, ensaísta, historiadora, ceramista, artista plástica, radialista, crítica de arte, jornalista, Josefina Plá possui, talvez, a mais vasta obra intelectual e artística produzida em terras paraguaias. É considerada umas das maiores representantes da *Generación del 40* e uma das precursoras do feminismo no Paraguai. Suas obras influenciaram e ainda influenciam toda uma gama de escritores originários do país.

No campo literário, sua poesia se constitui como um ato de expressão radical no qual se reúnem a autenticidade existencial e a plasmação estética. Também na narrativa e no teatro, expressou os problemas de suas circunstâncias com acentos críticos, e, às vezes,

os configurou mediante uma linguagem simbólica de alta tensão espiritual. Por sua vez, seu trabalho de pesquisa enfocava com grande rigor historiográfico os fatos sociais e a produção cultural. Teve tempo, além do mais, de fazer crítica literária e de arte com agudeza e precisão conceitual. Recordemos que foi fundadora e presidiu durante vários anos a seção paraguaia da Associação Internacional de Críticos de Arte. (FERNÁNDEZ, 2012, p. 38–39).

Os variados modos de criação artística de Josefina Plá realizam um aparelho sociocultural completo, que se une por meio de uma linguagem específica, mas que, todavia, por conta de sua própria construção se torna universal. Em suas criações literárias podemos perceber a preocupação da artista com as questões que envolvem seu lugar de fala, sua pátria por adoção. Josefina Plá absorve de maneira única a cultura paraguaia, da qual não fazia parte, e a transforma por meio de sua intensa produção artística e intelectual.

Da diversificada obra de Josefina Plá, totalmente desenvolvida no Paraguai, grande parte dela ainda é desconhecida do público que se volta para os estudos das letras, sem contar, com o leitor comum que não tem acesso à obra da artista, pois não há edições traduzidas e publicadas no Brasil. A parte conhecida pesquisada em terras brasileiras centra-se na narrativa, com alguns trabalhos escritos acerca dos textos poéticos de Plá.

Josefina Plá é autora de uma grande quantidade de textos que variam nos diversos gêneros das Letras, para além de sua obra plástica. Contudo, a grande qualidade estética e cultural de seus textos não garante um olhar mais atento da crítica literária brasileira para esta notável intelectual. Para o professor e poeta Miguel Ángel Fernández (2009), Plá, assim como outros intelectuais das Letras e Artes paraguaias, é uma ilustre esquecida, seu valor literário nunca entrou na “moda” ou “na lista dos mais lidos” tanto na academia quanto entre o público médio.

Já Hérib Campos Cervera, nascido em 1905, muito pouco se conhece sobre sua vida, assim como sobre sua obra, principalmente no Brasil. De acordo com Álvaro José dos Santos Gomes, a grande metáfora da vida de Campos Cervera é o tom silencioso e melancólico que possuía. Com uma vida marcada pelo exílio e por uma obra que ressalta em larga escala a cultura paraguaia, Gomes (2013) afirma que Campos Cervera possui uma obra que se configura como uma das mais interessantes criações no ramo das letras paraguaias, dando protagonismo à cultura popular local em seus poemas e textos dramáticos.

Campos Cervera escrevia para as revistas *Juventud, Ideal e Alas* durante os anos de 1920 e assinava seus textos sob o nome de “Alfonso Monteverde”. Por participar de movimentos sociais e ser claramente de esquerda, na década de 1930 é exilado em Buenos Aires e posteriormente em Montevideo. Só retornaria à Assunção por volta de 1938, quando, juntamente com Josefina Plá e Augusto Roa Bastos, entre outros, da importantíssima *Generación del 40* que marcou uma renovação da criação poética e narrativa do país. Faleceu em 1953, em Buenos Aires, onde trabalhava como jornalista.

Com uma vida marcada pelo exílio, Campos Cervera cria, em sua obra, uma tônica dolorosa da ausência de sua pátria. Marcadamente, na Literatura Latino-americana, o século XX foi um grande arauto de seu desenvolvimento. Havia, desde a primeira metade deste século, um pensamento em relação às produções artísticas que se voltavam para o local, para a visão própria deste lugar, no caso de Campos Cervera, o próprio Paraguai dominou sua produção artística. Na obra de Campos Cerveras, escrita em exílio, podemos perceber o amargor de viver fora de seu lugar de origem. Sua obra pode ser vista como uma das criações mais relevantes da poesia paraguaia moderna.

Todavia o artista também pensa, para além da temática que envolve sua terra natal, com um aprofundamento do nativismo dos mo-

dernistas que caíram nos aspectos objetivos da vida e da natureza. Ele se voltou para as questões sociais e humanas com valendo-se de um vasto folclore paraguaio ainda pouco explorado. Enquanto representante das letras paraguaias e trazendo consigo toda cultura híbrida desta região de características únicas na América Latina, o próprio Campos Cervera define sua poesia em dois momentos: um intimista e pessoal; outro social, no qual conclama, com propriedade, toda a cultura de seu país.

Sua obra pode ser encontrada em *Poesías Completas y otros textos*, volume organizado pelo professor Miguel Ángel Fernández, em 1996, e publicado pela editora El Lector. Todavia dos diversos textos que compõem o livro, destacamos *Primeros poermas* (1923–1927), que constam da primeira fase de escrita de Campos Cervera, *Ceniza Redimida* (1932–1950), poemas de sua segunda fase, de cunho social. Seu último livro de poemas recebe o título de *Hombre Secreto* (1950–1953).

Para além das obras mencionadas acima, o leitor que se debruce sobre a obra de Campos Cervera pode buscar referências ainda nos ensaios *Estética del Amor e Cultivemos el idioma guaraní, assim como a peça teatral Juan Hachero*, e a narrativa *Estampa de la selva y el desierto e El buscador de fe*.

Agora, reformulamos a pergunta, além de Josefina Plá e Hérrib Campos Cervera, o que conhecemos da Literatura do Paraguai?

Ainda que tenha sido representada reiteradamente como uma terra desconhecida, a literatura paraguaia se amplia cada vez mais, das figuras mais reconhecidas do século XX, encontramos nomes como o de Augusto Roa Bastos, Josefina Plá, Gabriel Casaccia, Elvio Romero e Rubén Bareiro Saguier. Contudo é significativo, também, que com exceção de Josefina Plá, os outros artistas escreveram e publicaram suas obras no exílio, (na Argentina e França, principalmente) onde receberam importantes prêmios literários e figuraram em vários programas universitá-

rios internacionais, a título de exemplo, Augusto Roa Bastos ganhou, em 1989, o prêmio Cervantes.

Percebemos que a literatura paraguaia não é tão desconhecida assim. Mas se deixamos de lado estes nomes referenciais, devemos reconhecer que escritores como José Luis Appleyard, Oscar Ferreiro, Esteban Cabañas, Carlos Villagra Marsal, Miguel Ángel Fernández, Luiz María Martínez, Susana Gertopan, Rodrigo Díaz Pérez, Mario Halley Mora e Susy Delgado, além das novas gerações de escritores que têm publicado suas obras no século XXI. As razões de semelhante prisão das obras podem ser objetivas ou subjetivas. Se bem que é certo que as condições políticas repressivas das últimas três décadas do regime militar foram decisivas para o silenciamento e achatamento da livre expressão literária, nem tudo, no entanto, pode ser atribuído a esse tipo de pressão exógena. Eles também operavam uma certa atitude instintiva de autocensura, a fragilidade das infraestruturas editoriais e de divulgação, a falta de flexibilidade ou abertura do ambiente cultural paraguaio (ou *asuncño*, para ser mais exato), a tenaz e desanimadora falta de recepção da literatura nacional no exterior, uma certa complacência do intelectual paraguaio em seu próprio isolamento.

No campo literário e artístico de forma geral, a grande mudança histórica ocorreu em 3 de fevereiro de 1989 com a queda do regime do general Stroessner, que abre novas perspectivas para as artes. Uma mostra disso pode ser os textos publicados no país desde sua redemocratização nos quais vemos, por exemplo, a veia popular de um Moncho Azuaga, a subversão estética e ética de um Jorge Canese, a solidariedade íntima de Susy Delgado, o sensualismo erótico de uma Lourdes Espínola são transparentes, a inquietação da falta de comunicação, tempo e destino humano em uma Renée Ferrer de Arréllaga, o compromisso iconoclasta de Guido Rodríguez Alcalá, a poesia da infância perdida e a ironia social de Raquel Saguier. Teríamos que adicionar nomes importantes das letras

paraguaias contemporâneas como Helio Vera, Alcibíades Gonzalez Del Valle, Delfina Acosta, Víctor Casartelli, J.A. Rauskin, Nila López, Hugo Duarte Manzoni, Lito Pessolani, Irina Ráfols, Susana Gertopan e mais alguns, se quisermos dar uma visão mais geral de quem está produzindo literatura no país.

Podemos pensar na Literatura Paraguaia das últimas décadas do século XX e nas primeiras do século XXI, como uma grande possibilidade de resgate e compreensão do passado violento vivido pela sociedade local, desde duas histórias mais longínquas da colonização aos horrores ditatoriais. Contudo, para além das histórias, há a descoberta de uma cultura riquíssima e híbrida, nesta Ilha Cercada de Terra, como disse Roa Bastos. A visão preconceituosa e ignorante que se construiu sobre a literatura paraguaia possui fortes relações com questões econômicas provocadas pela exploração colonial e neocolonial, poderíamos dizer.

Com relação aos autores bolivianos Alcides Arguedas e Augusto Céspedes estudados no Programa de Pós-graduação em Estudos Fronteiriços, as informações sobre suas obras são um pouco mais escassas. Claudio Diniz (2015) afirma que Alcides Arguedas (1874–1946) escreveu sua obra sob forte influência de um ideário pessimista em relação ao futuro da sociedade boliviana e dos indígenas locais. Com uma obra carregada de críticas sociais, Arguedas buscou explicar e dar possíveis soluções para os permanentes conflitos entre descendentes de colonizadores e povos indígenas bolivianos. Os conflitos de culturas, a miscigenação complexa e a relação por vezes violenta entre o mundo indígena e o mestiço podem ser considerados os grandes temas do autor. Em sua obra destacam-se os romances *Pisagua* (1903), *Wata-wara* (1904), *Vida criolla* (1905) e *Raza de bronce* (1919), além dos ensaios *Pueblo enfermo* (1909) e *La danza de las sombras* (1934), que tem como temas principais a sociedade boliviana em sua complexidade.

Augusto Céspedes (1904–1997), foi um dos maiores escritores bolivianos da chamada “generación del Chaco”, um grupo de artistas res-

ponsável por “descobrir a Bolívia” real e contribuir com novos ideais de realização estética e reforma social. Publicou seu primeiro livro em 1936, uma coletânea de contos intitulada *Sangre de Mestizos*, em que as principais características de suas narrativas já se faziam presentes, tais como o equilíbrio entre a sátira hiperbólica, a concisão, o absurdo que emana da própria realidade e a crítica social contundente. Em seus contos, de acordo com Fernández e Tamaro (2004), descreveu as fortes diferenças raciais radicalizadas pela guerra. Entre suas obras destacamos: *Sangre de Mestizos* (1936), *Metal del diablo* (1946), *Trópico enamorado* (1968), *Crónicas heroicas de una guerra estúpida* (1975), *Las dos queridas del tirano* (1984)

Da pouco conhecida, ao menos no Brasil, História da Literatura Boliviana, podemos apontar que as produções do país, em alguma medida, foram prejudicadas pelos movimentos políticos pelos quais a Bolívia passou que levaram muitos de seus intelectuais a saírem do país, foram revoluções, golpes de Estado, a Guerra do Chaco, a uma ditadura que se fez presente em solo boliviano de 1964 a 1982.

Na contemporaneidade, percebemos que a literatura da Bolívia está cada vez mais sendo estudada, vista e reconhecida em meios acadêmicos. A literatura boliviana tem suas origens remetidas aos incas por meio de um instrumento utilizado para comunicação chamado quipo, que, basicamente, eram construídos com uma corda e lâ devidamente amarrados para que neles se registrassem eventos importantes e marcantes para a sociedade local, como as tradições culturais e sociais, descrições e religiosidades.

[...] hablar de una literatura inca, no es si los incas tuvieron una escritura fonética como la que predomina en el mundo occidental, desde la invención de los fenicios y su perfeccionamiento por los griegos; tampoco si ellos tuvieron una escritura ideográfica como los chinos. El problema central no consiste tampoco en saber si los cordeles y nudos de los *quipus*, o las rayas de los bastones reales, o los dibujos de los *queros*

o vasos policromos, o las representaciones pictóricas de las *quilcas*, constituían sistemas escriturales o si existían otras formas semióticas que podían ser aceptadas como escrituras. Parecería qué los incas alcanzaron un grado de desarrollo tal que nos permite hablar de escritura; la negación de su existencia es sólo parte del etnocentrismo que justifica la dominación cultural europea, como lo era también la negación de la naturaleza humana del indio (problema ampliamente debatido entre los sabios españoles del siglo x v i). (BENDEZÚ AYBAR, 1993, p. XV).

Em suas origens, a Literatura no território que hoje conhecemos como Bolívia, se distinguiu muito daquilo que conhecemos como cânone tradicional ocidental. Uma Literatura que possui outros valores e outras formas de estruturação em sua criação. Ligada à oralidade e à existência do próprio modo de vida local, a Literatura Boliviana sobreviveu ao etnocentrismo cultural europeu e se consolidou através do tempo.

No período colonial da América Latina a literatura na Bolívia se desenvolveu ligada às formas literárias da metrópole espanhola, porém sempre com grande relação com os povos autóctones que são parte do país. Neste período podemos destacar a presença de Antonio de la Calancha, Vicente Pazos Kanki, Bartolomé Arzáns de Orsúa y Vela, o autor de *“Historia de la Villa Imperial de Potosi”*, que é considerada a primeira obra literária boliviana. A obra, de acordo com Mariano Baptista Gumucio (2003) começa a ser escrita no início do século XVIII, mas acaba tendo seu desenvolvimento interrompido pela morte do autor, posteriormente é retomada por seu filho:

Tan misteriosa como su vida resulta la historia de los originales que quedaron con su hijo Diego y a los que éste agregó ocho capítulos más de inferior calidad y llenos de hechos esperpénticos. Diego, forzado por la necesidad, tuvo que empeñar el libro a un eclesiástico quien lo conservó por 20 años. De alguna manera una copia manuscrita llegó hasta la biblioteca

del Rey de España y otra fue comprada en 1877 para ser publicada en Europa. Posiblemente sea esta copia la que adquirió en París en 1905 el ingeniero norteamericano Coronel George E. Church, quien a su muerte la obsequió con todos sus papeles a la Brown University en Providence Rhode Island, donde había nacido. El gran americanista Louis Hanke, después de escribir extensamente sobre el Padre Bartolomé de las Casas, tenía en mente a Potosí y anoticiado de esta testamentaria interesó a la Universidad Brown de Providence para que en ocasión de su bicentenario publicase la obra completa de Arzans, cotejando esa copia con la del Archivo Real de Madrid, sobre la que había trabajado varios años Gonzalo Gumucio Reyes. La Universidad aceptó la oferta y Hanke, asociado a Gunnar Mendoza, Director del Archivo Nacional de Bolivia, firmaron conjuntamente un erudito y ameno prólogo ofreciendo un cuadro general apasionante de la mentalidad de la época, de los orígenes del libro de Arzans, los autores que consultó, la veracidad de su historia y los pocos datos que de él se conocían. (BAPTISTA GUMUCIO, 2003, p. 48).

Já no século seguinte, em um período de independência boliviana, surge como grande expoente literário Juan Wallparrimachi, escritor, poeta autor de *“Mi Madre”*, *“Tu Pupila”*, *“La Partida”*, *“Despedida”* e *“Ama-me”*. Wallparrimachi escrevia boa parte de sua produção em Quechua, demonstrando já uma preocupação latente com as línguas e culturas locais, buscou representar através de seus textos as tradições e culturas de seu próprio povo. Há, em suas poesias, desenvolvidas no século XIX, o que podemos chamar de hibridação cultural. Se buscarmos os conceitos de Canclini em *Culturas Híbridas* (2013), o poeta boliviano escreve em sua língua original versos em décimas, provenientes de uma tradição europeia, por exemplo, e se referindo às tradições autóctones locais.

No começo do século XX, estão entre os principais autores do país Javier del Granado, Enrique Finot, Tristán Marof, Abel Alarcón, Demetrio

Canelas, Lindauro Anzoátegui Campero, Adela Zamudio, Armando Chirveches, Jaime Mendoza, Gregorio Reynolds, Franz Tamayo, Alcides Arguedas, Ricardo Jaimes Freyre e Nataniel Aguirre. Dentre estes, destacamos o interessante trabalho de Adela Zamudio, que nascida em Cochabamba, se destacou como uma das primeiras vozes do feminismo na Bolívia.

Entre os autores contemporâneos, os principais nomes são Giovanna Rivero, Adolfo Cárdenas, Víctor Montoya, Juan de Recacoechea, Homero Carvalho, Ramón Rocha Monroy, Cé Mendizábal, Wolfango Montes, Gonzalo Lema e Edmundo Paz Soldán. Esta corrente de novos escritores foi impulsionada pelo Prêmio Nacional de Novela, criado em 1998 para promover e difundir a literatura boliviana.

Ambientado em um mundo pós-apocalíptico, na diegese narrativa, a Bolívia deixou de existir, consumida por uma Guerra Civil. Neste ambiente em que o êxodo das cidades rumo ao campo torna-se constante, um general obriga seus soldados a comer carne humana. Este é o contexto bárbaro do romance *En el cuerpo una voz*, de Maximiliano Barrientos. O escritor nascido em Santa Cruz de la Sierra, em 1979, é dos mais destacados da literatura boliviana atual. O romance de Barrientos carrega um ritmo vigoroso e vertiginoso, em uma narrativa recheada de momentos líricos e, ao mesmo tempo, sangrentos, criada como uma poética humana por excelência.

Ainda na literatura contemporânea, damos destaque para Liliana Colanzi, incluída na lista de 2017 dos melhores autores latino-americanos com menos de 39 anos, no Bogotá39, um projeto de colaboração entre o Hay Festival em Bogotá: Capital Mundial do Livro, que identifica os 39 melhores e mais promissores escritores da América Latina com menos de 39 anos. Entre suas obras, destacamos as coletâneas de contos: *Vacaciones permanentes* (2010); *La ola* (2014) e *Nuestro mundo muerto* (2016). As perspectivas desenvolvidas pela autora, assim como o romance de Barrientos que comentamos acima, estão muito próximos da fic-

ção científica e das distopias. Em *Nuestro mundo muerto* (2016), dentre outras histórias, nos deparamos com a narrativa sobre uma mulher que viaja a Marte para colonizar o planeta vermelho e outra de uma mulher que gosta de comer piolhos. As linhas de Colanzi, certamente, tem ainda muito a nos mostrar da ficção científica em um país cujas letras, mesmo fora da ficção científica, são bastante desconhecidas.

Outro boliviano que figurou na lista Bogotá 39 é Rodrigo Hasbún, autor nascido em Cochabamba havia publicado o livro de contos *Cinco* (2006) e o romance *El lugar del cuerpo* (2007). Daí em diante outros títulos apareceram, mas seu reconhecimento veio com *Los afectos* (2015), traduzido ao português pela editora Intrínseca, em 2016. O romance conta a desintegração de uma família de alemães exilados na Bolívia após a Segunda Guerra. A história segue o pai, ex-fotógrafo de Leni Riefens-tahl, e o destino de suas filhas, que se cruzam com a violência política.

Podemos perceber, nestas breves páginas, que há uma grande riqueza literária sendo produzida em nossos países irmãos, riqueza pouco vista por nós, tanto como academia quanto como público em geral. O Mato Grosso do Sul divide com a Bolívia e o Paraguai uma grande parte de sua cultura, as influências dos países vizinhos sobre o dia-a-dia, principalmente das cidades de fronteira, é inegável sejam nos costumes, nas músicas, nas artes plásticas e na literatura. Contudo, como podemos perceber, pouco nos voltamos para as literaturas além da fronteira. Em se tratando dos cursos de Letras no estado de Mato Grosso do Sul as literaturas vizinhas são pouco prestigiadas, seus autores pouco conhecidos. Passados mais de 20 anos da implantação do primeiro curso de pós-graduação na área de Letras no estado do MS, existirem apenas 7 trabalhos de fôlego que se voltam especificamente para as literaturas de nossos países vizinhos demonstra, no mínimo, uma relação problemática que se estabelece entre povos que partilham uma cultura tão rica e híbrida, em que uma influência largamente a outra. Tendo os comentários acima em vista, terminaremos com a seguinte pergunta: quantos escritores paraguaios e/ou bolivianos você conhece ou leu? Muitos? Poucos? Nenhum?

REFERÊNCIAS

BAPTISTA GUMUCIO, Mariano (org.). **El mundo desde Potosí**: vida y reflexiones de Bartolomé Arzans de Orsúa y Vela, 1676–1736. Santa Cruz, Bolivia: Banco Santa Cruz, Grupo Santander Central Hispano, 2003.

BENDEZÚ AYBAR, Edmundo (org.). **Literatura quechua**. Caracas, Venezuela: Fundación Biblioteca Ayacucho, 1993.

DINIZ, Claudio. Confissões de saturno: o diário melancólico de Alcides Arguedas. In: **Revista de História Bilros**. História(s), Sociedade(s) e Cultura(s). v. 3, n. 4 (2015), p. 96–119. Disponível em: <http://seer.uece.br/?journal=bilros&page=article&op=view&path%5B%5D=1319&path%5B%5D=1176>. Acessado em: 21 out. 2021.

FERNÁNDEZ, Miguel Ángel. Interculturalidade e transculturalidade na literatura e na arte de Josefina Plá. Trad. Daiane Pereira Rodrigues. **Raído**, Dourados, v. 6, n. 12, p. 33–42, jul./dez. 2012.

FERNÁNDEZ, Miguel Ángel. Ocultaciones, omisiones y equívocos en la historia de la literatura paraguaya. In.: Santos, Paulo Sérgio Nolasco dos. **Literatura e práticas culturais**. Dourados: UFGD, 2009.

FERNÁNDEZ, Tomás y TAMARO, Elena. «Biografía de Augusto Céspedes». En **Biografías y Vidas**. La enciclopedia biográfica en línea [Internet]. Barcelona, España, 2004. Disponível em: https://www.biografiasyvidas.com/biografia/c/cespedes_augusto.htm. Acesso em: 21 out. 2021.

GOMES, Álvaro José dos Santos. **Héríb Campos Cervera**: luto e melancolia na literatura paraguaia. Dissertação – Programa Pós-graduação em Estudos de Linguagens, UFMS, 2013.

ESPAÑHOL NO INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL: O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NA INSTITUIÇÃO E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Beatriz Aparecida Alencar

O Espanhol no cenário nacional e estadual

O espanhol desponta no cenário mundial como uma das línguas mais faladas, tanto pelo número de nativos quanto de pessoas que se dedicam a aprender o idioma como língua estrangeira. Atualmente, “a posição que a língua espanhola ocupa no mundo é de tal importância que quem decidir ignorá-la não poderá fazê-lo sem correr o risco de perder muitas oportunidades de cunho comercial, econômico, cultural, acadêmico ou pessoal” (SEDYCIAS, 2005, p. 36).

O Brasil viveu no início do século XXI um período de incentivo e valorização da língua espanhola que, segundo Moreno Fernandez (2005, p. 18), era *de bonanza, auge y de prestigio* tendo em conta, principalmente, o Mercado Comum do Sul (Mercosul) e a criação de empresas de origem espanhola no país. Apesar dos altos e baixos do idioma nos últimos anos, é inegável não considerarmos a situação do Brasil enquanto país latino-americano bem como sua relação com os seus vizinhos (questões geográficas, econômicas e culturais).

Haja vista a localização do nosso país, estamos rodeados, em sua maioria, de hispano-falantes já que nove países tem o espanhol como língua oficial na América do Sul. Veja a figura 01.

Figura 01. Municípios brasileiros na fronteira



Fonte: IBGE (2019) (adaptação).

Na figura 01, nota-se que em Mato Grosso do Sul a realidade não se difere, pois estamos localizados na fronteira oeste do Brasil e temos delimitações territoriais com Bolívia e Paraguai¹⁴.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2019) 45 municípios sul-mato-grossenses estão localizados na faixa de fronteira sendo que 12 “tocam na linha de fronteira”, ou seja, 15% do território estadual delimita-se diretamente com os países sul-americanos.

A realidade de nossa fronteira está presente na história e na construção do povo sul-mato-grossense e se configura na miscigenação da

¹⁴ Segundo site da FUNAG: A fronteira do Brasil com a Bolívia tem extensão de 3.423,2 km e com o Paraguai tem extensão de 1.365,4 km. Sendo que Bolívia e Brasil possuem fronteiras nos estados do Acre, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Rondônia e Paraguai se divide com o Brasil apenas pelos estados do Mato Grosso do Sul e Paraná Disponível em: <https://www.funag.gov.br/ipri/images/analise-e-informacao/fronteiras-terrestres-brasil-13052015.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2021.

população estadual e também na preservação de costumes e particularidades locais decorrentes dos contatos culturais entre Brasil e Paraguai e Brasil e Bolívia. Contudo, ao tratar das questões linguísticas, é possível ver certo distanciamento no que tange o ensino da língua¹⁵ de nossos “hermanos” em nossa unidade federativa e até mesmo em nosso país.

A presença do espanhol na educação brasileiras alcança destaque com a Lei nº 11.161/2005 em que o ensino de língua espanhola passa a ser uma disciplina de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno do Ensino Médio. Porém, em 2017, a determinação é revogada pela Lei nº 13415/2017 que, entre outros pontos, acaba por alterar a LDB 9394/1996. Tratando-se especificamente do espanhol, no artigo 35a, parágrafo 4º, retira-se a obrigatoriedade da oferta do idioma e acresce-se a informação de que “Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017).

Nesse sentido, apesar de o espanhol ainda poder ser lecionado como disciplina optativa, o cenário até então construído no início do século XXI passa a regredir no que se refere ao ensino da língua espanhola no país e isso também ocorre em Mato Grosso do Sul tanto no contexto da educação estadual quanto federal.

Tendo em vista esse percurso, este estudo apresentará um breve histórico do ensino de espanhol no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul considerando as modalidades de oferta do idioma, elencando a importância do corpo docente e sua constante qualificação e intenta pro-

¹⁵ Neste estudo não trataremos das diferentes línguas faladas nos países vizinhos, nos debruçaremos especificamente sobre a língua espanhola devido aos objetivos do trabalho em questão.

vocar reflexões sobre a importância da língua espanhola para a melhor preparação do estudante para o mundo do trabalho e das ações de internacionalização da instituição.

Para tanto, o texto inicia-se com a apresentação da instituição e de sua relevância no estado.

A instituição, o corpo docente e a presença da língua espanhola no ensino

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS) iniciou sua implantação em 2007 com a criação da Escola Técnica Federal de Mato Grosso do Sul (Campo Grande-sede) e a Escola Agrotécnica Federal de Nova Andradina. A partir de 2009, com a criação da Rede Federal, a instituição passa a ser ampliada e são criadas mais cinco unidades (Aquidauana, Corumbá, Coxim, Ponta Porã, Três Lagoas). No ano de 2010, entra em funcionamento o *campus* de Nova Andradina e em 2011, as demais unidades iniciam suas atividades.

Portanto, o Instituto Federal de Mato Grosso do Sul está em exercício há pouco mais de 10 anos e atua nos níveis de Ensino Médio Técnico Integrado, Ensino de Jovens e Adultos (PROEJA), cursos de graduação, pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, cursos de Formação Continuada Inicial (FIC) além da modalidade de Educação a distância. A instituição tem como missão: “promover a educação de excelência por meio do ensino, pesquisa e extensão nas diversas áreas do conhecimento técnico e tecnológico, formando profissional humanista e inovador, com vistas a induzir o desenvolvimento econômico e social local, regional e nacional” (PDI, 2018, p. 30).

Sobre o cenário regional, os documentos institucionais, como o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de informática, ressaltam as delimitações

territoriais de Mato Grosso do Sul como uma das características socioeconômicas com enfoque para o contato com os países da América do Sul:

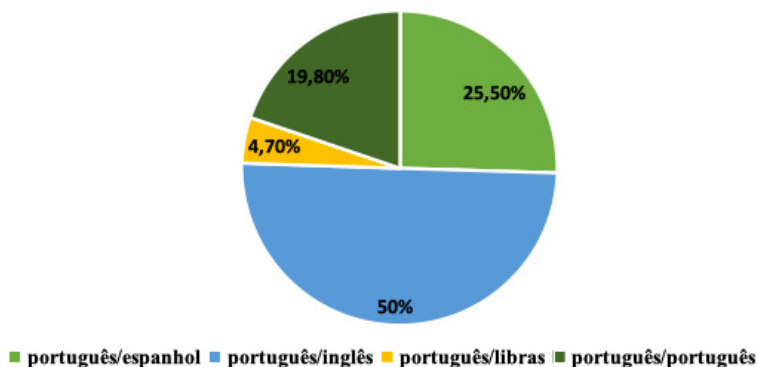
Por estar na região de fronteira com a Bolívia e o Paraguai, o estado é um dos principais acessos ao Mercado Comum do Sul (Mercosul), sendo que a interligação com países como Argentina e Bolívia é feita por rodovias, ferrovias e as hidrovias Paraná e Paraguai. Mato Grosso do Sul também é um dos caminhos da rota bioceânica, que liga as costas do Atlântico e do Pacífico (IFMS, 2019, p. 09).

Essas relações citadas no Projeto Pedagógico do curso acabam por reforçar a importância da instituição no cenário local e também internacional, sobretudo ao recordar que ao menos duas cidades fronteiriças do MS contemplam *campus* do IFMS. E que, consequentemente, fazem contato direto e recebem influências e, às vezes, até mesmo estudantes e descendentes dos países vizinhos (no caso falantes de espanhol) como comunidade interna.

Quanto a composição do corpo docente, ressalta-se que a instituição, apesar de bastante jovem, conta com 657 docentes sendo que 86 são formados no curso de Letras, distribuídos em: Português/Espanhol, Português/Inglês, Português/Libras e Português/Português. Veja a figura 02 que indica o percentual de cada perfil:

Figura 02. Percentual de professores da área de Letras

Percentual de professores



Fonte: Elaboração da autora (2021) com base nos dados fornecidos pela DIGEP.

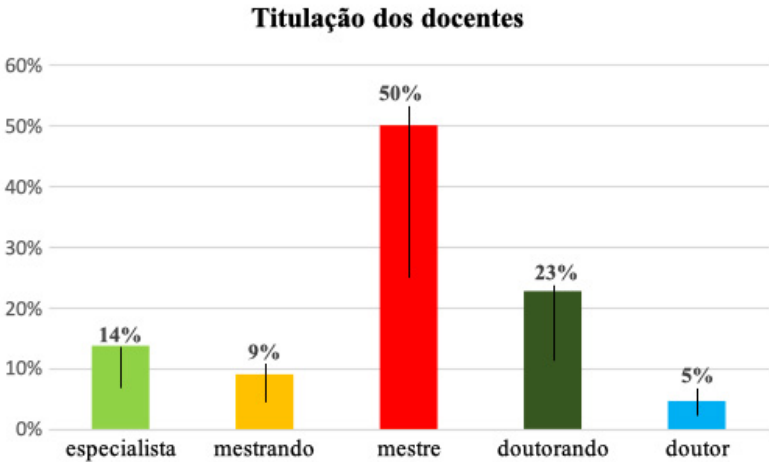
No que se refere aos docentes de língua espanhola, eles foram provenientes, em sua maioria, de cinco concursos realizados pelo IFMS nos anos de 2010, 2011, 2014, 2015 e 2016.

No tocante aos concursos de professores realizados pelo IFMS, em sua maioria, tiveram vagas para professores de Letras em dupla habilitação, assim como em boa parte do país. Silva Junior (2017) salienta que apesar da expansão dos institutos federais no país e das respectivas seleções, não há homogeneidade nos editais de concursos docentes, pois “cada instituto federal é dotado de autonomia para gerir seus concursos e definir requisitos, perfis, conteúdos programáticos e modelos de provas que sejam mais pertinentes ao atendimento da demanda de seus *campi* (SILVA JUNIOR, 2017, p. 55).

No caso de língua espanhola, o cargo é definido como Letras Português/Espanhol e permite que o docente possa atuar em diferentes especificidades dos dois idiomas, nos distintos níveis ofertados pela instituição.

De acordo com os chamamentos de concurso, o IFMS possui hoje 19 docentes em caráter efetivo de Letras Português/Espanhol. Como requisito mínimo, as seleções exigem apenas a licenciatura, contudo informa-se que o corpo docente é formado por especialistas, mestres e doutores. Na figura 03, nota-se o percentual de professores divididos por titulação e também o grande número de professores que mantem seus estudos cursando pós-graduação *stricto-sensu*

Figura 03. Formação dos professores Português/Espanhol



Fonte: Elaboração da autora (2021)¹⁶.

A figura 03 demonstra que os professores da área seguem se qualificando e mostram-se preocupados com a manutenção da continuidade do estudo e, por conseguinte, da capacitação na área de trabalho.

Quanto ao ensino de espanhol na instituição, o papel da língua se divide em dois momentos: quando o idioma figurava na grade curricular do Ensino Médio Integrado como Língua Estrangeira Moderna (LEM) e

¹⁶ Os dados foram computados conforme a titulação dos docentes informada no currículo lattes.

em outros cursos e, em um segundo momento, posterior a 2017, quando entende-se LEM como exclusivamente Língua Inglesa devido às mudanças sofridas na lei e os apelos advindos pela BNCC.

Sobre o primeiro momento, o espanhol estava contemplado no Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos Integrados da instituição, sendo oferecido durante quatro semestres com carga horária de duas aulas semanais, totalizando 30 horas/semestre. Veja a figura 04 que apresenta a distribuição da carga horária das disciplinas no curso de informática¹⁷.

Figura 04. Distribuição da carga horária do Curso Técnico Integrado de Nível Médio em Informática

Quadro 1 – Distribuição da carga horária do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática											
Eixos	Unidade Curricular	Período						Carga horária	Carga horária total hora/aula (h/a)	Carga horária total hora/relógio (h/r)	
		1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º				
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA BRASILEIRA	4	3	3	3	2	2	19	380	285	Mínimo 2600 horas
	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA	2	2	2	2			8	160	120	
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	2	1	1	10	200	150	
	ARTE	2						2	40	30	
	Total do Eixo	10	7	7	7	3	3	39	780	585	
Ciências Humanas e suas Tecnologias	HISTÓRIA			2	2	2	2	8	160	120	
	GEOGRAFIA	2	2	2	2			8	160	120	
	FILOSOFIA	1	1	1	1	1	1	6	120	90	
	SOCIOLOGIA	1	1	1	1	1	1	6	120	90	
	Total do Eixo	4	4	6	6	4	4	28	560	420	
Ciências da Natureza Matemática e suas Tecnologias	MATEMÁTICA	4	3	3	3	3	3	19	380	285	
	FÍSICA		3	3	3	3	3	18	360	270	
	QUÍMICA	2	3	2	3	2	2	14	280	210	
	BIOLOGIA	2	2	2	2			8	160	120	
	Total do Eixo	8	11	10	11	8	8	59	1180	885	
CARGA HORÁRIA PARCIAL		22	22	23	24	15	15	5	126	2520	1890

Fonte: IFMS (2017, p. 20) adaptação.

Conforme ilustrado na figura 04, o espanhol estava contemplado no eixo de Linguagens, Códigos e suas tecnologias como Língua Estrangeira Moderna, especificamente nomeada como Língua Estrangeira

¹⁷ Imagem retirada do PPC de Informática do campus Coxim. O PPC foi selecionado apenas como um dos exemplos já que o núcleo comum dos PPC possui a mesma estrutura. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/projetos-pedagogicos/projetos-pedagogicos-dos-cursos-tecnicos/projeto-pedagogico-do-curso-tecnico-em-informatica-coxim.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2021.

Moderna – Espanhol ou Inglês 1, 2, 3 e 4. O quadro 01 indica o rol de conteúdos previstos durante a realização do Ensino Médio segundo a ementa da disciplina.

Quadro 01. Ementa da disciplina Espanhol

Espanhol 1	Espanhol 2	Espanhol 3	Espanhol 4
Estudo em nível básico da fonética e da fonologia da língua espanhola. Estudo das estruturas básicas gramaticais em situações comunicativas. Alfabeto. Pronomes. Substantivo. Artigos. Verbos no modo indicativo. Presente. Léxico temático. Prática das habilidades linguísticas.	Estudo de estruturas básicas gramaticais em situações comunicativas. Orações interrogativas e exclamativas diretas e indiretas. Adjetivos. Acentuação. Numerais. Verbos no modo indicativo. Pretéritos. Léxico temático. Introdução ao estudo da grafia. Morfologia e sintaxe de textos de diferentes tipos e gêneros em língua espanhola. Prática das quatro habilidades linguísticas.	Estudo de aspectos linguísticos fundamentais da língua espanhola e da língua portuguesa. Formas de tratamento. Pronomes. Uso de formas e tempos verbais. Heterosemânticos, heterogênicos, heterotônicos. Estudo de estruturas frasais em situações comunicativas. Verbos no modo subjuntivo. Contraste de uso dos modos indicativo e subjuntivo. Estudo das estruturas verbais do Futuro. Prática das habilidades linguísticas.	Estudo de estruturas frasais em situações comunicativas. Verbos no modo imperativo. Concordância verbal e nominal. Conectores discursivos. Colocação pronominal. Prática do letramento. Abordagem multicultural da língua espanhola. Produção de textos em diversos gêneros. Prática das quatro habilidades linguísticas.

Fonte: IFMS (2017, p. 28–47).

No contexto exposto, a disciplina de Língua Estrangeira Moderna permitia a oferta de língua espanhola como idioma a ser ensinado/aprendido no Ensino Médio Integrado conforme o Projeto Pedagógico do Curso. Santos (2017) salienta que:

[...] a disciplina de Língua Espanhola consta em todos os Projetos dos Cursos Técnicos Integrados, junto à Língua Inglesa, ficando a cargo da comunidade escolar a decisão de qual será a língua ‘oficial’ no currículo escolar, segundo determina a lei 9.395/ artigo 35... Desse modo, o IFMS assegura a oferta, mas está condicionado à escolha da comunidade escolar – nesse caso os estudantes e seus responsáveis legais – em ter ou não a Língua Espanhola no currículo escolar do Curso Técnico Integrado em questão (SANTOS, 2017, p. 235–236).

Conforme a autora, esse cenário possibilitava o ensino do espanhol no currículo escolar do Ensino Médio Integrado, porém essa situação se modifica na reestruturação do PPC e, atualmente, a disciplina de língua estrangeira moderna no ensino médio técnico integrado contempla restritamente o ensino de língua inglesa¹⁸ conforme pode-se ver na matriz curricular do curso de informática¹⁹ no PPC (figura 05).

Figura 05. Matriz curricular do Ensino Médio Técnico Integrado em Informática

1ª Série		2ª Série		3ª Série	
1º semestre	2º semestre	1º semestre	2º semestre	1º semestre	2º semestre
LP1A 4 Língua Portuguesa e Literatura Brasileira 1	LP2A 3 Língua Portuguesa e Literatura Brasileira 2	LP3A 3 Língua Portuguesa e Literatura Brasileira 3	LP4A 3 Língua Portuguesa e Literatura Brasileira 4	LP5A 3 Língua Portuguesa e Literatura Brasileira 5	LP6A 3 Língua Portuguesa e Literatura Brasileira 6
LE1B 2 Língua Estrangeira Moderna - Inglês 1	LE2B 2 Língua Estrangeira Moderna - Inglês 2	LE3B 2 Língua Estrangeira Moderna - Inglês 3	LE4B 2 Língua Estrangeira Moderna - Inglês 4	EF5B 1 Educação Física 5	AR6B 2 Artes 2
EF1C 2 Educação Física 1	EF2C 2 Educação Física 2	EF3C 2 Educação Física 3	EF4C 2 Educação Física 4	AR1C 1 Artes 1	HI3C 2 História 4
GE1D 2 Geografia 1	GE2D 2 Geografia 2	HI3D 2 História 1	HI4D 2 História 2	HI5D 2 História 3	FI6D 2 Filosofia 3
FI1E 2 Filosofia 1	SO1E 2 Sociologia 1	GE3E 2 Geografia 3	GE4E 2 Geografia 4	MA1E 3 Matemática 5	SO1E 2 Sociologia 3
MA1F 4 Matemática 1	MA2F 3 Matemática 2	FI3F 2 Filosofia 2	SO4F 2 Sociologia 2	FI5F 3 Física 5	MA3F 3 Matemática 6

Fonte: IFMS (2019, p. 41) adaptação.

Conforme visualizado na figura 05, o Projeto Pedagógico não contempla mais a disciplina de língua espanhola no rol das matérias a cursar no Ensino Médio Técnico Integrado. Essa foi uma das principais mudanças sofridas no ensino de espanhol na instituição.

¹⁸ O Projeto Pedagógico do Curso das turmas em andamento permanece válido no prazo máximo de integralização do curso para os matriculados até 2019.

¹⁹ Imagem retirada do PPC de Informática do campus Campo Grande. O PPC foi selecionado apenas como um dos exemplos já que o núcleo comum dos PPCs possui a mesma estrutura. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/projetos-pedagogicos/projetos-pedagogicos-dos-cursos-tecnicos/projeto-pedagogico-do-curso-tecnico-em-informatica-campo-grande.pdf/view> Acesso em: 19 mar. 2021.

Em relação ao Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado (PROEJA) no Projeto Pedagógico do Curso de Edificações de 2016, a língua estrangeira moderna pode ser escolhida entre inglês ou espanhol. Independente da escolha, há uma redução de carga horária da disciplina em comparação ao Ensino Médio Técnico Integrado, sendo oferecido em apenas dois semestres, consequentemente, contemplando conteúdo do nível básico do idioma. Por sua vez, ao analisar os Projeto Pedagógicos de 2019, surgem situações diversas. Por exemplo, no caso do PPC do Curso de Manutenção e Suporte em Informática a única língua estrangeira moderna ofertada é o inglês (um semestre como língua estrangeira moderna e no segundo momento como inglês técnico); já, no Curso de Administração, há a oferta de inglês e espanhol (dois semestres para cada).

Ainda nos primeiros anos de funcionamento da instituição, o curso de espanhol básico foi oferecido pela Rede ETEC Idiomas, a distância com o apoio de um professor conteudista e um professor tutor nos polos. A época, houve incentivo governamental para a implementação do curso, como bolsas para professores conteudistas e tutores. O curso utilizava material produzido pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte.

No que tange ao ensino superior, o estudante tem a possibilidade de cursar espanhol instrumental em alguns cursos de graduação, como é o caso do curso superior em agronomia, que apresenta a disciplina na matriz curricular como optativa. Sobre o conteúdo da unidade curricular, Santos (2017) informa que:

ainda que a ementa seja de um curso Superior em Agronomia, os conteúdos são semelhantes em outros cursos. A diferença está apenas nas temáticas apresentadas [...]. O estudo de técnicas de tradução são sempre presentes neste tipo de curso, em que o estudante está constantemente diante de textos técnicos em diferentes línguas (SANTOS, 2017, p. 239).

Em 2016, iniciou-se a oferta de Espanhol Básico na modalidade de Formação Inicial e Continuada pelo Programa Nacional de Acesso de Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). O curso tinha duração de um semestre e era composto por três módulos de espanhol (I, II e III) totalizando 180 horas (sendo que nove horas faziam referência a Orientação para Atuação Profissional). Atualmente, alguns *campi*, como Naviraí, ainda oferecem o curso básico de espanhol (FIC) em modalidade a distância, porém o PPC foi reestruturado e possui carga horária de 160 horas (sendo que 10h referem-se à Ambientação em Educação a distância).

Desde 2017, o ensino de idiomas recebeu um espaço específico na instituição, pois iniciaram-se as atividades do Centro de Idiomas do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (CENID). O centro traz como objetivo geral em seu regulamento:

[...] ofertar cursos de inglês, espanhol, libras e português para estrangeiros, na modalidade FIC – Formação Inicial e Continuada, para as comunidades externa e interna com a finalidade de fomentar o processo de internacionalização do IFMS, por meio da oferta de cursos a distância e presenciais nos campi da instituição (IFMS, 2017, p. 06).

No que concerne aos cursos de espanhol, eles estão disponíveis em seis módulos (semestres) que correspondem aos níveis Básico e Intermediário. As vagas são disponibilizadas semestralmente, a partir de editais próprios e os cursos são gratuitos podendo contemplar o ingresso de servidores, estudantes e comunidade externa ao IFMS.

Conforme o PPC²⁰ do curso do Espanhol Básico, o ensino de idiomas precisa ser fomentado e procura suprir uma lacuna na formação dos estudantes, pois

²⁰ O projeto pedagógico do curso de línguas Espanhol Básico do Centro de idiomas está disponível em: <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/projetos-pedagogicos/projetos-pedagogicos-dos-cursos-de-formacao-inicial-e-continuada/projeto-pedagogico-do-curso-de-formacao-inicial-e-continuada-espanhol-primeira-etapa.doc>. Acesso em: 25 mar. 2021.

[...] observou-se a carência de oferta de línguas estrangeiras e conhecimento de idiomas estrangeiros na Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT), principalmente das línguas espanhola e inglesa, idiomas essenciais para o desenvolvimento de programas de mobilidade e capacitação de estudantes para o mundo do trabalho, considerando a posição geográfica do Brasil e as novas políticas de internacionalização da Rede Federal (IFMS, 2018, p. 08).

De acordo com o documento, nota-se que o centro de línguas tem como intenção proporcionar ao estudante o conhecimento de um idioma e a preparação do estudante para o mundo do trabalho além de atender as políticas de internacionalização. Por sua vez, entende-se que nem todos os estudantes da instituição, por exemplo, os oriundos do Ensino Médio Técnico Integrado, teriam a oportunidade de participar dos cursos e editais já que há poucas vagas nos editais e as seleções buscam oportunizar o curso tanto para a comunidade interna quanto externa. No quadro 2, a seguir, pode se observar o número de turmas de espanhol com os respectivos níveis que estão em funcionamento (2021.1)²¹

Quadro 2. Número de turmas de espanhol no CENID

Cidades	Espanhol Básico	Espanhol Intermediário
Aquidauana	01	--
Campo Grande	01	04
Coxim	--	02
Corumbá	01	01
Dourados	01	01
Jardim	01	--
Ponta Porã	01	--
Total	06	08

Fonte: Elaboração da autora.

²¹ Informações fornecidas pelos representantes do centro de idiomas, informa-se que não houve abertura de turmas iniciantes nos últimos dois ciclos devido a pandemia.

Considerando que todas as turmas oferecidas pela instituição estivessem com o número máximo de alunos permitidos (20 por curso), a instituição teria, um número de 280 pessoas realizando o curso de espanhol. Ou seja, um número bastante inferior ao quantitativo de estudantes que são selecionados nos exames anualmente, pois para cada nova turma do Ensino Médio há a expectativa de 40 alunos. Portanto, seria bastante interessante que a instituição pudesse promover outra forma de ensino do idioma que oportunizasse ao estudante do Ensino Médio, ou ainda, dos cursos superiores e/ou pós-graduação, a realização de um curso de língua estrangeira visando preparar o estudante de modo ainda mais integral para o mundo do trabalho.

Assim, o ensino de espanhol surge como uma alternativa bastante interessante devido a questões econômicas tanto de custos para a permanência quanto de oportunidade profissional e/ou intercâmbio em países vizinhos conforme reitera Moreno Fernandez (2005, p. 36): “No caso da América Latina, um dos mercados mais promissores do novo século, o português e o espanhol representam os dois meios de comunicação mais importantes para esse comércio global”. Para além das questões nacionais, elenca-se o próprio espaço aberto pela discussão e implantação do corredor bioceânico em Mato Grosso do Sul que deverá abrir novas oportunidades e diálogos entre os países vizinhos.

Considerações Finais

Este estudo buscou apresentar um pouco do percurso do ensino de espanhol no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul que iniciou suas atividades recentemente no estado, buscando refletir sobre o espaço que a instituição proporcionou e proporciona para o ensino do idioma. Neste trajeto, notou-se que a instituição segue as diretrizes nacionais contemporâneas no que se refere ao ensino de línguas.

Além disso, o texto buscou apresentar o quantitativo e a formação dos docentes de língua espanhola da instituição e verificou-se que o IFMS possui profissionais aptos e em constante capacitação para promoverem uma cultura de ensino de língua espanhola com qualidade e também preocupados com a formação do estudante de modo intercultural. Contudo, adverte-se sobre a importância da discussão sobre o perfil do profissional de Letras- Português/Espanhol que vem sendo selecionado nos concursos públicos, pois essa preocupação “é importante para o avanço das discussões teóricas e didáticas da área e da forma como se lidará na seleção de profissionais mais preparados para a complexidade que envolve o duplo perfil de contratação realizado pela maioria dos Institutos Federais” (SILVA JUNIOR, 2017, p. 69).

Ainda, acredita-se que o ensino de espanhol em um estado fronteiriço só contribui para atuação do estudante na sociedade em que vive e na sensação de pertencimento que o sujeito tem com o local além de oportunizar uma formação ainda mais completa, preparando o estudante para diferentes atuações no mundo do trabalho também na América Latina.

Portanto, sugere-se uma ampliação do ensino do espanhol mesmo que em caráter optativo nas matrizes curriculares dos cursos técnicos em nível médio e em boa parte dos cursos de graduação. Essa alternativa poderia se mostrar como uma ferramenta ainda mais efetiva de promoção do ensino de uma língua estrangeira bastante importante no cenário internacional, haja vista a localização geográfica de nosso estado e as questões culturais e econômicas que a língua espanhola e os países vizinhos representam na formação do povo sul-mato-grossense. Ademais, é preciso levar em consideração as oportunidades de intercâmbio e ações de internacionalização que seriam mais viáveis nesse momento com a América Latina, tendo em conta o aumento expressivo da cotação das moedas estrangeiras (euro, dólar) em comparação as moedas latino-americanas (peso, guarani) e ainda, no cenário local, o fomento que se espera com a implantação do corredor bioceânico no estado.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. Presidência da República, Casa Civil. Brasília: 05/08/2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL, **Lei nº 13. 415, de 16 de fevereiro de 2017**. Presidência da República, Casa Civil. Brasília: 16/02/2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art22. Acesso em: 10 mar. 2021.

FUNAG, **Fundação Alexandre de Gusmão**. Disponível em: <https://www.funag.gov.br/ipri/images/analise-e-informacao/fronteiras-terrestres-brasil-13052015.pdf>. Acesso em: 11. mar. 2021.

IBGE, **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/estrutura-territorial/24073-municipios-da-faixa-de-fronteira.html?=&t=acesso-ao-produto>. Acesso em: 11 mar. 2021.

IBGE, **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28009-ibge-divulga-relacao-dos-municipios-na-faixa-de-fronteira>. Acesso em: 11 mar. 2021.

IFMS. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023**. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/planos/pdi-2019-2023.pdf/view>. Acesso em: 18 mar. 2021.

IFMS. **Projeto Pedagógico do Curso FIC em Espanhol Básico - primeira etapa**. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/projetos-pedagogicos/projetos-pedagogicos-dos-cursos-de-formacao-inicial-e-continuada/projeto-pedagogico-do-curso-de-formacao-inicial-e-continuada-espanhol-primeira-etapa.doc>. Acesso em: 26 mar. 2021.

IFMS. **Projeto Pedagógico do Curso FIC em Espanhol Intermediário - segunda etapa.** Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/projetos-pedagogicos/projetos-pedagogicos-dos-cursos-de-formacao-inicial-e-continuada/projeto-pedagogico-do-curso-de-formacao-inicial-e-continuada-espanhol-segunda-etapa.doc>. Acesso em: 26 mar. 2021.

IFMS. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática - Integrado - Campus Campo Grande.** Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/projetos-pedagogicos/projetos-pedagogicos-dos-cursos-tecnicos/projeto-pedagogico-do-curso-tecnico-em-informatica-campo-grande.pdf/view>. Acesso em: 19 mar. 2021.

IFMS. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática - Integrado - Campus Coxim.** Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/projetos-pedagogicos/projetos-pedagogicos-dos-cursos-tecnicos/projeto-pedagogico-do-curso-tecnico-em-informatica-coxim.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2021.

IFMS. **Regulamento do Centro de Idiomas.** Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/regulamentos/Resolucao-0152017RegulamentodoCentrodeIdiomasCenid.pdf/>. Acesso em: 30 mar. 2021.

MORENO FERNANDEZ, Francisco. El español en Brasil. In: SEDYCIAS, João (org). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente e futuro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 14–34.

SANTOS, Raysa Luana da. *¿Hablamos español? Os caminhos da língua espanhola no IFMS* In: SILVA JUNIOR, Antonio Ferreira da (org). **Ensino de espanhol nos institutos federais:** cenário nacional e experiências didáticas. Campinas-SP: Pontes Editores, 2017. p. 233–242.

SEDYCIAS, João. Por que os brasileiros devem aprender espanhol? In: SEDYCIAS, João (org). **O ensino do espanhol no Brasil:** passado, presente e futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 35–44.

SILVA JUNIOR, Antônio Ferreira da. Prova escrita para professor de português/espanhol do Instituto Federal do Rio de Janeiro: histórico dos concursos públicos e perfis docentes. In: SILVA JUNIOR, Antônio Ferreira da. **Ensino de espanhol nos institutos federais:** cenário nacional e experiências didáticas. Campinas-SP: Pontes Editores, 2017. p. 51–71.

DIAGNÓSTICO INICIAL DE DISCENTES DE UM CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS/ ESPAÑHOL SOBRE SUA FORMAÇÃO LINGUÍSTICA E O ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NA UNIVERSIDADE

Diana Milena Heck

Introdução

Considerando o escopo teórico das políticas linguísticas, do pluri-linguismo e o contexto de formação de professores de língua estrangeira, especialmente de língua espanhola, o estudo em questão buscou averiguar, a partir de uma investigação sociolinguística, objetivando pesquisar as perspectivas iniciais dos discentes ingressantes em um curso de Letras com habilitação em português e espanhol sobre a língua estrangeira escolhida para a dupla habilitação, bem como questões relacionadas às suas línguas maternas e/ou de contato no ambiente cotidiano e familiar. Tal verificação se mostra importante para que os professores tenham em mãos um conhecimento prévio sobre a relação de seu público-alvo com as línguas como ferramenta importante no momento de traçar os objetivos das disciplinas dos futuros profissionais de línguas, além de contribuir para uma formação mais plural, democrática, crítica e valorativa.

A instituição de ensino onde foi realizada a pesquisa está situada no estado do Mato Grosso do Sul e o curso em questão recebe discentes de comunidades locais, municípios vizinhos, aldeias indígenas e cidades fronteiriças com o Paraguai e Bolívia. A partir de um espaço caracterizado por sua pluralidade linguística e cultural, objetiva-se investigar a relação e as crenças sobre as línguas de contato dos discentes, bem como sobre o espanhol, língua estrangeira escolhida para cursar na graduação.

Para a sistematização das informações que pretendiam ser levantadas entre os alunos de graduação em letras português/espanhol, foi elaborado e aplicado um questionário, no primeiro dia de aula²², aos acadêmicos do primeiro semestre, sem a prévia interferência da professora da turma sobre qualquer conteúdo/informação do curso e disciplina de língua espanhola. A obtenção desse diagnóstico serviu para que fosse possível coletar dados importantes dos conhecimentos dos alunos sobre as línguas que estarão em contato no curso e, também, para a implantação, ao longo da graduação, de ações de ensino, pesquisa e extensão que promovam uma maior conscientização linguística dos discentes, respeitando o convívio da diversidade em prol de um ensino/aprendizagem mais rico.

Nesse sentido, primeiramente será apresentado o espaço e método de pesquisa para, em seguida, serem demonstrados alguns dados que contribuíram para a análise das perspectivas linguísticas dos alunos bem como das expectativas iniciais sobre o espanhol como língua estrangeira e o contexto de formação docente.

O espaço e a metodologia de pesquisa

O espaço de pesquisa localiza-se no estado do Mato Grosso do Sul, que faz divisa com Mato Grosso, Goiás, Minas Gerais, São Paulo e Paraná, além de estabelecer fronteira com o Paraguai e Bolívia, o que o configura como um ambiente de diversidade histórica, cultural e linguística.

Mais especificamente sobre o local onde a pesquisa foi realizada, este está localizado no espaço que abrange a região pantaneira sul-mato-grossense. A cidade não faz fronteira direta com nenhum outro

²² Tal questionário foi aplicado em fevereiro de 2020, de forma presencial, antes que as portarias federais e institucionais indicassem o ensino remoto emergencial devido à pandemia do COVID-19.

estado ou país, mas possui forte influência de povos indígenas, além de abrigar colônias paraguaia e japonesa. Atualmente, segundo dados da prefeitura²³, os indígenas que habitam a localidade são da etnia Terena, formando uma população de mais de 12 mil integrantes, distribuídos em 09 aldeias. Este dado é relevante para a pesquisa com os alunos, já que muitos deles são oriundos destas aldeias e convivem com outro idioma que não seja o português.

O curso de Letras, que pertence a um dos *campus* da instituição de ensino onde a pesquisa foi realizada, segundo consta no Projeto Político Pedagógico (PPP, 2018), foi implementado no primeiro semestre de 1971, inicialmente, com Licenciatura Curta em Português/Literatura e Português/Inglês. Em 1977, foi autorizada, primeiramente, a Licenciatura Plena de Letras Português/Literatura e Português/Inglês. Entretanto, levando em consideração a proximidade geográfica com o Paraguai e com a criação e participação do Brasil no Mercosul, sentiu-se a necessidade de expandir os conhecimentos e de capacitar profissionais também em Língua Espanhola. Assim, em 2001, houve a possibilidade de o discente optar, no processo seletivo, por uma das duas línguas estrangeiras ofertadas. No caso do espanhol, além de envolver a construção e expansão de saberes, acrescenta-se a questão social da região pela necessidade de conhecimento em língua espanhola.

Vale mencionar que, mesmo que o ensino do idioma não seja mais obrigatório na Rede Básica de Ensino²⁴, como acontece com o inglês, isso em nada modificou a caracterização do espaço que, pela colônia paraguaia ou pelo trânsito de pessoas de outros países e cidades frontei-

²³ Fonte: <http://www.aquidauana.ms.gov.br>. Acesso em: 03 mar. 2021.

²⁴ Antes da Lei nº 11.161/2005, que obrigava as instituições de educação a implementar a língua espanhola nos currículos do ensino médio, não havia o incentivo para tal idioma na grade curricular das escolas. Após sua revogação, a partir da Lei nº 13.415, de 2017, segundo a Coordenadoria Regional de Educação, atualmente, somente uma escola estadual oferta, no ensino médio, o ensino de língua espanhola no município.

riças, continua apontando para a necessidade de sua oferta, não somente nas escolas, mas pela universidade.

Verificou-se, nesse sentido, um olhar voltado ao contexto mais mediato de atuação e a consideração das especificidades do local em que a instituição de ensino está inserida, o que está em consonância com a fala de Lagares (2013, p. 193) sobre o ensino de línguas na América do Sul, pois o

[...] espaço deveria contemplar as diversas realidades em que acontece, os espaços fronteiriços, as relações sociolinguísticas que as línguas hegemônicas estabelecem com línguas indígenas ou de imigração em cada zona, considerando que os idiomas não são apenas simples instrumentos de comunicação.

Partindo para os aspectos metodológicos que envolvem a investigação no referido espaço, primeiramente, a pesquisa sobre os ingressantes do curso de letras português/espanhol surgiu da necessidade de, como professora do magistério superior, entender de forma mais ampla com quais conhecimentos os alunos chegam até a universidade, ou seja, o que os estudantes já trazem de saberes e até possíveis dúvidas sobre o que será o principal objeto de estudo deles durante sua permanência no referido curso.

Como já citado, a estratégia é a de saber como foi o processo de formação inicial do alunado, anterior à sua entrada no curso universitário focalizado, para poder traçar melhor os objetivos das disciplinas e dialogar com os demais professores no sentido de complementar e aperfeiçoar a formação dos estudantes do curso. Como afirma Lagares (2013, p. 182–183), “[...] nenhuma ação de planejamento linguístico pode ser desenvolvida com sucesso sem levar em consideração aspectos fundamentais da realidade social sobre a qual se deseja intervir [...]”. Nesse sentido, salienta-se que pesquisas como essa, atreladas a um acompanha-

mento da vida acadêmica desses alunos, podem impactar positivamente em suas vidas e, principalmente, na maneira como eles abordarão o ensino de línguas e as múltiplas questões que as envolvem enquanto discentes e futuros profissionais da área.

Diante disso, foi elaborado um questionário contendo 21 questões, entre objetivas e dissertativas, que envolveram, na primeira parte, o perfil sociolinguístico dos alunos, como local de nascimento, ano, sexo/gênero, idiomas que compreendem, idiomas falados no ambiente familiar e na vida cotidiana. A segunda etapa do questionário foi direcionada ao perfil do estudante no curso e questões relacionadas ao âmbito de formação de professores.

A partir das respostas, objetivou-se analisar como os alunos entendem a(s) língua(s) praticadas em seus espaços cotidianos, envolvendo as que sabem/compreendem e as que não possuem tanto contato ou nenhum conhecimento, mas que coexistem no local onde os estudantes moram, e o que pensam/sabem sobre a habilitação escolhida para cursar na universidade. Para tanto, os alunos foram informados sobre a pesquisa, conforme termo de ciência assinado por todos os participantes.

Análise do questionário parte I: perfil sociolinguístico dos alunos

No dia da aplicação do questionário, houve 14²⁵ respondentes, sendo que no momento havia 16 alunos matriculados na disciplina de Língua Espanhola I. De todo o grupo, 13 alunos são nascidos no Mato

²⁵ No dia de aplicação do questionário, o número de alunos por disciplina não estava completo, pois ainda estavam acontecendo novas chamadas para o curso, além de ter alunos faltantes. Entretanto, optou-se por disponibilizar o questionário somente neste dia, tendo em vista que a aplicação para os novos alunos que fossem chegando interferiria no andamento das próximas aulas e, conseqüentemente, nas respostas, pois, ao responderem, já teriam contato com aulas da disciplina de língua espanhola.

Grosso do Sul (Questão 01) e um aluno é natural do Rio de Janeiro. Todos os discentes responderam que atualmente moram no estado, sendo a maioria proveniente da cidade onde o *campus* se situa ou de municípios vizinhos e aldeias indígenas, o que demonstra que a demanda pelo curso é mais local.

Também verificou-se que o grupo é constituído majoritariamente por mulheres, que perfazem 71,42% dos participantes (Questão 02), e por indivíduos nascidos entre os anos 90 e 2000, com 42,85% cada, sendo que os demais, 14,28%, referem-se às décadas de 70 e 80 (Questão 03).

No que se refere aos idiomas praticados no local de nascimento dos alunos (Questão 05), as opções de resposta se circunscreveram às características locais, sendo possível o aluno marcar mais de uma opção (português; espanhol; terena, guarani ou outra língua indígena; outra). 71,42% assinalaram somente “português”, 14,28% marcaram a opção “terena, guarani ou outra língua indígena” e 14,28% assinalaram as duas opções anteriores. Na questão de número 06, os discentes foram questionados acerca das línguas utilizadas em seus ambientes familiares, com as mesmas opções de resposta, sendo que 71,42%, igualmente, assinalaram somente “português”, 14,28% marcaram “terena, guarani ou outra língua indígena”, 7,14% “português” e “terena, guarani ou outra língua indígena” e, por fim, 7,14% “português” e a opção “outra”, indicando o alemão. Tais questões, partindo de um referencial teórico das políticas linguísticas, buscou “[...] considerar as escolhas costumeiras feitas pelos indivíduos falantes com base em padrões estabelecidos na comunidade de fala ou nas comunidades de fala da(s) qual(is) eles fazem parte” (SPOLSKY, 2016, p. 33).

Finalizando o primeiro bloco, a questão 07 buscou averiguar quais línguas os alunos falam/escrevem/compreendem, podendo escolher mais de uma opção (português; espanhol; inglês; terena, guarani ou outra língua indígena; e outra opção não contemplada anteriormen-

te). Tal pergunta serviria para cruzamento de dados com as questões 05 e 06, bem como saber se já tiveram contato com algum outro idioma que não fosse o de uso local/familiar. As respostas revelaram, primeiramente, uma incompatibilidade com o que havia sido assinalado nas duas questões anteriores, pois os respondentes que antes haviam marcado a opção “terena, guarani ou outra língua indígena” não a assinalaram como um idioma que falam, escrevem e/ou compreendem, mesmo que sejam línguas de seu ambiente cotidiano e familiar e, em alguns casos, a língua materna. Em contrapartida, 57,14% assinalaram somente o português, 14,28% marcaram português e espanhol, 7,14% português e inglês, 14,28% português, espanhol e inglês e 7,14% português, espanhol, inglês e alemão, dentro da opção “outra”.

As informações levantadas nas questões 05, 06 e 07 foram de suma importância para o entendimento do público sobre as línguas que coabitam nos ambientes locais, familiares e sociais desses alunos. Além disso, percebeu-se que o espaço de pesquisa é plurilíngue, uma vez que, além das línguas consideradas estrangeiras (espanhol e inglês), a convivência com línguas indígenas, especialmente a terena, é latente.

Sobre o apagamento dos falares indígenas, apresentados a partir das respostas da questão 07, quando os alunos não afirmaram que fossem línguas que compreendessem, mesmo que sim, López (2013, p. 136) afirma que *“producto de la opresión histórica de la que han sido objeto, política y sociológicamente todos los pueblos indígenas constituyen sociedades o comunidades subalternas”*²⁶, ou seja, o passado histórico colonizador ainda está muito presente nas comunidades plurilíngues, o que foi evidenciado pelas respostas dos discentes que, mesmo tendo contato com outra

²⁶ “Produto da opressão histórica da que foram objeto, política e sociologicamente todos os povos indígenas constituem sociedades ou comunidades subalternas. A continuação das políticas e práticas coloniais obstaculizam o exercício dos direitos indígenas” (Tradução da autora).

língua que não seja o português, não a consideram como um idioma reconhecido fora de seu espaço local/familiar. Esse cenário faz com que o português apresente-se como língua hegemônica, mesmo em espaços originalmente plurilíngues (CAVALCANTI, 1999; OLIVEIRA, 2009; MAHER, 2013), o que se constatou novamente na segunda parte do questionário (Questão 12) quando nenhum dos respondentes marcou a opção “terena, guarani ou outra língua indígena” como uma língua que esperassem usar no ambiente universitário, privilegiando o português, inglês e espanhol, já concebidas como hegemônicas e de maior prestígio em relação às línguas indígenas, o que só reforça a visão monolíngue do brasileiro, mesmo que seja uma ideia artificial (CAVALCANTI, 1999).

Dessa forma, percebeu-se que no domínio universitário os discentes não consideram, em sua grande maioria, os idiomas que fazem parte de seu cotidiano familiar/local. Se “[...] as escolhas costumeiras feitas por um indivíduo são determinadas por seu entendimento das escolhas linguísticas apropriadas ao domínio” (SPOLSKY, 2016, p. 35), estas condicionam o público alvo a invisibilizar as línguas indígenas no domínio da universidade, muito provavelmente porque já o faziam no espaço social da escola, ou seja, já entraram no meio universitário “preparados” para o monolinguismo em um contexto geral, aceitando o bilinguismo voltado somente para as disciplinas de língua espanhola do curso.

Ainda na primeira parte, a última questão do primeiro bloco de perguntas, “você se considera latino-americano” (Questão 08), foi inserida com o objetivo de verificar se os alunos se sentiam pertencentes ao contexto geográfico da América Latina. Do total de respondentes, 50% responderam que sim, 42,85% responderam que não e 7,14% não responderam à questão.

Apesar da maioria ter respondido que sim, a porcentagem dos que contestaram que não se consideram latino-americanos também é muito expressiva. Tal resultado pode revelar uma fragilidade de compreensão

em relação ao *locus* enunciativo e ideia de pertencimento dos respondentes. O que está atrelado nas respostas revela o pouco conhecimento dos alunos sobre questões geográficas, culturais e históricas, que deveriam ter sido problematizadas ao longo de sua formação inicial, além de, segundo Martins (2016), apontar uma fragilidade quanto ao conhecimento do outro e da pluralidade cultural no contexto latino-americano. Tal questão, por exemplo, revela um assunto que precisará ser melhor debatido entre os alunos durante seu percurso formativo.

O levantamento da primeira parte do questionário possibilitou à pesquisa a percepção dos valores atribuídos às línguas que até então fizeram/fazem parte da vida dos discentes. Vale ressaltar que, apesar de alguns terem mencionado que já conhecem e/ou tiveram contato com a língua espanhola, possivelmente o contato com o idioma no ambiente universitário lhes proporcionará outro olhar, novos aprendizados e reflexões.

A seguir serão analisadas as respostas dos alunos ingressantes do curso de letras português/espanhol sobre questões que envolvem o conhecimento de língua espanhola e aspectos do âmbito pedagógico do curso.

Análise do questionário parte II: o espanhol como língua estrangeira no cenário de formação docente

A segunda parte do questionário envolveu perguntas sobre o perfil linguístico dos estudantes e questões sobre o ensino e formação de professores de línguas. Como o público alvo está inserido em um curso de licenciatura e receberá o título para atuar com o ensino/aprendizagem de línguas (português/espanhol), considerou-se oportuno entender quais as perspectivas atreladas aos aspectos acima mencionados para que os professores do curso pensem a organização das disciplinas, projetos e discussões em sala de aula que valorizem os conhecimentos dos alunos e/

ou os formem de maneira mais crítica e reflexiva sobre seu papel enquanto cidadão e futuro docente, tanto no que compete às línguas estudadas na universidade, como com as que não são mencionadas, mas que fazem parte de seu cotidiano, de seus futuros alunos e da comunidade em geral.

Dos 14 respondentes, 50% afirmaram que não tem conhecimento sobre língua espanhola (Questão 11), seguido de 28,57% que possuem nível A1 (Básico), 7,14% com nível A2 (Pré-Intermediário) e 14,28% que optaram pela opção B1 (Intermediário). Muito provavelmente, os alunos que optaram pelas opções A1, A2 e B1 tiveram a disciplina de língua espanhola no Ensino Médio, por isso consideraram que já possuíam um grau de conhecimento entre o básico e o intermediário. Desse modo, a professora diagnosticou que teria uma turma heterogênea em relação ao conhecimento da língua, pendendo, ainda, para uma grande parcela dos respondentes que entrava na universidade sem ter tido qualquer conhecimento prévio de espanhol. Ou seja, o desafio que se desenha aos professores do curso, especialmente aos de língua espanhola como língua estrangeira, é o de proporcionar o conhecimento sobre a língua e todos os aspectos que envolvem a formação docente desses alunos que, ao final, sairão habilitados para atuar com o idioma que, no momento de ingresso, ainda é desconhecido.

Quanto à definição de língua estrangeira (Questão 13), 50% consideraram “as línguas não oficiais de um país”, 43,47% compreenderam o conceito como “língua falada por uma pessoa de outro país”, 34,78% assinalaram “qualquer língua que não seja a materna” e 17,39% optaram por “uma língua que não sei falar e compreender”. Ao afirmarem a língua estrangeira como “qualquer língua que não seja a materna”, os participantes referem-se à língua do outro, seja de outra pessoa ou de outro país. No caso dos discentes que marcaram as línguas indígenas como idiomas praticados no ambiente familiar e cotidiano, mas não as assinalaram como línguas que compreendem, não julgam essas línguas

maternas como “oficiais”, ou seja, mesmo que tenham aprendido primeiro o terena ou guarani, consideram somente o português como língua materna, associando-a à cultura linguística da língua oficial.

Em contrapartida, na questão 14, ao serem questionados sobre quais idiomas consideram uma língua estrangeira, 14,28% dos alunos marcaram, além das opções “espanhol” e “inglês”, o “guarani”, o que demonstra que possam ter conhecimento da opção “terena”. Já 7,14% das respostas apontaram como idiomas estrangeiros, além do espanhol e do inglês, “terena” e “guarani”, o que reflete que esses alunos podem não conhecer os idiomas indígenas. O restante dos respondentes, 78, 57%, marcaram apenas as alternativas “espanhol” e “inglês”.

As respostas referentes às questões 13 e 14 revelam que os alunos possam não ter conhecimento suficiente sobre o plurilinguismo presente no território brasileiro, bem como sobre a questão histórica que envolve as línguas originárias, o português e as relações de hegemonia das línguas consideradas majoritárias em detrimento das minoritárias. Cavalcanti (1999) reflete que o bilinguismo está muito atrelado às línguas de prestígio e, como no Brasil os contextos bilíngues de minorias, como os indígenas, são invisibilizados, os respondentes não se consideram parte integrante desse contexto.

A partir do perfil de respostas, considera-se também o que Severo (2013, p. 457) afirma sobre o *status* das línguas:

[...] a natureza das regras que definem o status e o prestígio das línguas não é neutra/científica, mas política, uma vez que os processos de designação e de circulação das línguas instauram e conservam hierarquias, refletem/constroem desigualdades linguísticas e sociais, aproximam ou distanciam grupos, favorecem certas comunidades linguísticas em detrimento de outras, instauram práticas legitimadoras de certas línguas e de apagamento de outras, etc.

A questão 19, “você considera relevante que em regiões fronteiriças ou que recebam falantes de outros idiomas seja importante o ensino e a valorização dos idiomas considerados estrangeiros?”, recebeu um total de 100% das respostas confirmando essa necessidade, o que pode ser entendido como muito positivo, ainda mais considerando que o estado do Mato Grosso do Sul faz fronteira com Paraguai e Bolívia e, naturalmente, recebe falantes desses países com maior frequência, o que, pensando na questão do ensino de espanhol nas escolas do Brasil, justifica-se como fator que deveria determinar a oferta dessa língua estrangeira e, mais ainda, enaltece a importância da existência de cursos de formação de professores na área. Se os alunos afirmam a importância e valorização do ensino dessas línguas, já assumem uma postura crítica frente aos desmontes que, no caso do espanhol, a educação vem sofrendo no cenário nacional. Basta, a partir de seu processo de formação universitário, ter espaço para um diálogo mais crítico sobre essa importância para seu entorno e própria formação.

Analisando o perfil acadêmico dos ingressantes, buscou-se averiguar o que os motivou a optar pelo curso de letras com habilitação em língua espanhola (Questão 10), quais as vantagens de se falar uma língua estrangeira (Questão 15) e o que os respondentes, na condição de estudantes de um curso de licenciatura, considerariam importante no aprendizado de uma L.E.²⁷ (Questão 17).

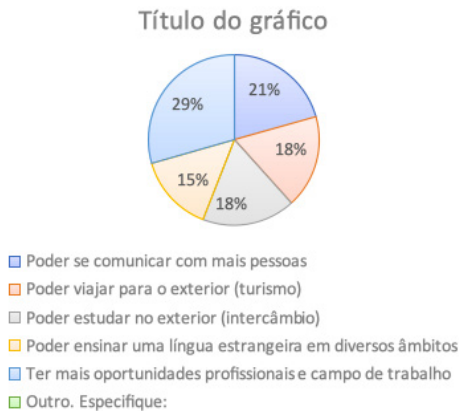
Segundo os dados obtidos, a maioria dos alunos optou pelo curso por entender a importância de se aprender uma L.E. (57, 14%), por se identificar com a profissão (50%) e com objetivos de trabalhar na área específica de língua espanhola (14,28%), o que demonstra um ponto positivo, pois cada vez mais se nota a desmotivação, diante do panorama da educação brasileira, em seguir carreira na licenciatura.

²⁷ Língua Estrangeira.

Um dado que chama a atenção é a porcentagem de alunos que considera que a área ainda oferece campo de trabalho e outras oportunidades profissionais (28,57%). Pensando no contexto geral do curso, de fato, as possibilidades são maiores, mas os alunos também já possuem a consciência, até pela falta de oferta da língua espanhola nas escolas públicas, que a área específica do espanhol é mais carente, ainda mais observando que as possibilidades de oferta da língua na cidade onde o *campus* se insere são poucas, o que dificulta, antes do mercado de trabalho, oportunidades dos acadêmicos vivenciarem a experiência docente através dos estágios obrigatórios em língua espanhola.

Sobre as possíveis vantagens de se falar uma língua estrangeira, o quadro demonstra que o maior interesse dos discentes centra-se em oportunidades profissionais e capacidade de comunicar-se em outra língua, seguido de interesses de turismo e oportunidades de estudar fora e, em último, por poder ensinar a língua em diversos âmbitos, o que contrasta com os dados da pergunta 10, em que, ao menos, a opção de seguir carreira na docência ocupou 50% das respostas.

Quadro 1. Vantagens de se falar uma língua estrangeira



Fonte: Dados obtidos pela autora (2020).

Por fim, foram disponibilizadas 11 opções na pergunta 17 para que os discentes enumerassem segundo ordem de importância de acordo com o que consideraram importante no ensino de uma L.E., a saber: gramática; domínio da língua; linguística; didática/metodologia; cultura/literatura; tradução/interpretação; reflexão sobre o uso da língua e multilinguismo; experiências práticas (Ex. estágios, projetos); reflexão sobre a profissão e áreas de atuação; competências no uso das tecnologias e mídias em sala de aula e competências interculturais.

Dos 09 discentes que responderam corretamente a pergunta, enumerando todas as opções, percebeu-se a predominância, entre as 05 primeiras posições, da gramática, domínio da língua, didática/metodologia, cultura/literatura e tradução/interpretação. Aspectos mais reflexivos sobre a língua, uso de tecnologias, interculturalidade e multilinguismo predominaram nas posições acima de cinco, o que denota que os alunos pendem para um sistema, talvez tendo como base o próprio processo de aprendizagem, mais estrutural da língua, mas, ao mesmo tempo, também entendem que questões relacionadas à didática e metodologia, assim como o conhecimento da literatura, cultura e tradução também são pontos relevantes para o curso de formação de professores de língua espanhola.

Diante das respostas, considera-se importante uma reflexão conjunta, entre docentes e discentes, dos aspectos mais relevantes sobre o ensino de línguas, seja o português seja o espanhol, que esteja em consonância com a diversidade linguística dos alunos e a comunidade do espaço pesquisado, além de possibilitar novos olhares sobre o aprendizado de língua espanhola e o processo de formação docente dos alunos.

As instituições de ensino, segundo Volpi (2001, p. 132), devem ofertar ao futuro profissional ferramentas que “[...] lhe possibilitem não somente aplicar técnicas estandardizadas e consagradas, mas aprender a elaborar novas estratégias para seu fazer pedagógico [...] novas perspec-

tivas para abordar, enfrentar e resolver os problemas com que se depara”. Nesse sentido, os dados obtidos na pesquisa foram importantes para a reflexão de novas estratégias para o curso.

Considerações finais

Verificou-se, através do contexto de diversidade linguística e cultural do local no qual a pesquisa foi realizada, que o plurilinguismo é um fato, mas não uma realidade atestada por grande parte dos participantes. A maioria dos falantes não se considera bilíngue, o que é confirmado quando não assinalaram as mesmas línguas praticadas no ambiente familiar e cotidiano como línguas que compreendem ou quando assinalam que não esperam utilizar essas línguas no ambiente universitário, o que também sinaliza que sua compreensão de emprego da língua está mais ligada ao processo de escolarização do que à competência comunicativa. Tal verificação reforça a atualidade da colocação de Cavalcanti (1999, p. 395): “[...] o Brasil não reconhece e não encoraja o ensino bilíngue no contexto de minorias lingüísticas”.

Outro dado relevante para a pesquisa foi o diagnóstico do conhecimento da língua espanhola por parte dos discentes. Apesar de muitos já terem tido contato, a metade assinalou que não conhece o idioma, o que aponta para uma turma diversificada em relação ao domínio do idioma, portanto, uma informação relevante para que os professores das disciplinas de língua espanhola possam desenhar suas ações de forma que valorizem o conhecimento dos alunos que já compreendem algo e, ao mesmo tempo, oportunizem caminhos promissores para os que terão o primeiro contato com a língua.

Outro dado relevante foi a percepção da compreensão do que seja língua estrangeira. De certa forma, quando a maioria dos alunos consi-

derou apenas o inglês e o espanhol como estrangeiras, refletiu o entendimento de que terena, guarani e português são línguas faladas e naturais do Brasil, mas, quando os discentes julgaram como estrangeira as línguas que não compreendem ou qualquer língua que não seja a materna, desconsideraram a pluralidade linguística de seu espaço e/ou do outro, o que aponta para uma fragilidade do entendimento sobre as línguas, principalmente as praticadas no espaço onde a universidade está inserida.

Sobre o que consideram mais importante no ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira, detectou-se um posicionamento mais estrutural e comunicativo da língua e, talvez, por não terem tido contato nenhum com o curso até aquele momento ainda não se sentissem movidos pelas demais questões mencionadas na pergunta.

Levando em consideração o perfil sociolinguístico, as experiências pessoais, crenças e percepções linguísticas do grupo de discentes, verificou-se, de modo geral, o silenciamento dos falares minoritários em detrimento do português como língua oficial no país e também em relação com o espanhol e o inglês. O fato de grande parte dos estudantes não se considerarem latino-americanos revela um problema de formação crítica sobre identidade e pertencimento, que também é explícito quando se trata de determinar a relação que cada um estabelece com as línguas de seu entorno e fora dele.

A partir dos resultados, é imprescindível que os discentes tenham uma formação acadêmica voltada para as questões que foram apontadas como problemáticas no questionário, pois [...] a prática na sala de aula, o material didático, as estratégias de aprendizagem e mesmo a noção de língua envolvida, dependem em grande medida das políticas acadêmicas adotadas [...] (LAGARES, 2013, p. 191) e, nesse sentido, os professores podem ser simples instrumentos ou agentes mais conscientes de seu papel na sociedade. Nesse sentido, reforça-se a importância dessas discussões no ambiente universitário para que os futuros profissionais,

que atuarão com crianças e jovens, possam modificar o que, na formação deles, foi insuficiente ou inexistente.

A formação de professores é um poderoso instrumento (ou mecanismo) de política linguística e educacional. Além de refletir sobre o currículo, é necessário que a universidade pense o “[...] perfil do aluno entrante e seu objetivo, com o pressuposto filosófico que faz o tecido do curso, com o entrelaçamento dos objetivos das diferentes disciplinas e do pessoal envolvido” (CAVALCANTI, 1999, p. 405).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União - Seção 1 - 08/08/2005, Página 1 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11161-5-agosto-2005-538072-publicacaooriginal-31790-pl.html>. Acesso em: 11 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. Diário Oficial da União – Seção 1 – 17/2/2017, Página 1 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 11 out. 2021.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre Educação Bilingue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no brasil. **D.E.L.T.A.**, v. 15, n. Especial, p. 385–417, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v15nspe/4023.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2021.

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL. **Coordenadoria Regional de Educação – Região 1**. Disponível em: <http://www.cre1aquidaua-na.sed.ms.gov.br/cursos-da-cre-1/>. Acesso em: 08 abr. 2020.

LAGARES, Xoán Carlos. Ensino de espanhol no Brasil: uma (complexa) questão de política linguística. In: NICOLAIDES, Christine *et al* (orgs.) **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 181–198.

LÓPEZ, L. E. Desconexiones entre retórica y práctica en la educación intercultural bilingüe indígenas en Latinoamérica. In: NICOLAIDES, Cristine; SILVA, Kleber A. da; ROCHA, Claudia Hilsdorf (orgs.) **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 135–180.

MAHER, T. M. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Cristine; SILVA, Kleber A. da; ROCHA, Claudia Hilsdorf (orgs). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 117–134.

MARTINS, V. F. Las políticas lingüísticas de enseñanza y difusión de español / lengua extranjera (ELE) en el Mercosur. **Onomázein**, n. 33, p. 174–188, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/308275555_Las_politicas_linguisticas_de_ensenanza_y_difusion_de_espanol_lengua_extranjera_ELE_en_el_Mercosur. Acesso em: 24 fev. 2021.

OLIVEIRA, G. M. de. Brasileiro fala português: monolinguismo e preconceito linguístico. **Revista Linguagem**, 11 ed., nov./dez. 2009. Disponível em: <http://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/view/591>. Acesso em: 10 mar. 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE AQUIDAUANA. **O turismo de Aquidauana**. Disponível em: <http://www.aquidauana.ms.gov.br/?p=cidade>. Acesso em: 03 mar. 2021.

SEVERO, Cristine Gorski. Políticas(s) Linguística(s) e questões de poder. **Revista Alfa**, v. 57, n. 2, p. 451–473, 2013. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/5132>. Acesso em: 10 mar. 2021.

SPOLSKY, B. Para uma Teoria de Políticas Linguísticas. **ReVEL**. Tradução de Paloma Petry. Revisão técnica de Pedro M. Garcez. v. 14, n. 26, p. 32–44, 2016. <http://revel.inf.br/files/f69d74cdefbd9c6efb801010f2ac8b13.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras**. Aquidauana: UFMS, 2018. Disponível em: <https://cpaq.ufms.br/letras/documentos-e-formularios-letras/>. Acesso em: 04 mar. 2021.

VOLPI, Marina Tazón. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In: LEFFA, Vilson J. (org.) **O professor de línguas: construindo a profissão**. Pelotas: Educacat, 2001.

COLLAS Y CAMBAS: EL CAMIÓN DE PAOLO AGAZZI POR LOS DESTINOS DE UNA MISMA BOLIVIA

Profa. Dra. Joanna Durand Zwarg

Los hombres y sus fronteras

En la película *Mi Socio* (1984), de Paolo Agazzi, la coexistencia entre un *colla*²⁸ y un *camba*²⁹ hacia un mismo destino presenta momentos de confrontación expresos y aferrados a estereotipos contruïdos en las mentalidades de los protagonistas. Sin embargo, en este viaje, los dos personajes experimentan y dejan ver uno al otro sus esperanzas y fracasos. Vito y Brillo, respectivamente *colla* y *camba*, poco a poco encuentran más complejas sus propias mientras conocen e interaccionan con la gente de diferentes lugares por donde pasan. Se profundiza en ellos la necesidad de uno al otro, no solo por cumplimiento de obligaciones profesionales de viaje en el camión de Vito, bautizado con el nombre que lleva la película, sino por un proceso de reconocimiento, donde las diferencias son sobrepasadas por la búsqueda común de afecto en un contexto de marginalidad. Se puede concluir que el nombre del camión, “Mi Socio”, se convierte poco a poco, a partir de la relación que se construye entre los protagonistas, en expresión de memorias y culturas que se enlazan y conforman una nación.

²⁸ Colla: “Bol. Persona que habita en las mesetas andinas. / “Bol. Persona que ha nacido o vive en la región Occidental”. (RAE, 2021)

²⁹ Camba: “Bol. Indio o mestizo del Oriente de Bolivia”. / “Bol. Persona o forma de vida típica Oriente de Bolivia”. (RAE, 2021)

En su totalidad la película *Mi Socio* es una narrativa sencilla, con tonos de drama y comicidad. Su escenario principal es la carretera que lleva los protagonistas por encuentros con personajes representativos de diferentes sitios de Bolivia. El medio campesino en las actividades de agricultura y comercio se hace presente con fuerza en el camino de los tres personajes protagonistas de esta película – Don Vito (David Santalla), Brillo (Gerardo Suárez) y el camión *Mi Socio*. El argumento es sencillo y lineal. En la carretera que va de Santa Cruz hacia La Paz, el camionero Don Vito conoce a su nuevo ayudante, el niño Brillo, y los dos cruzan del Oriente al Occidente del país en una rutina de acontecimientos que los obligan al confronto entre sus distintas identidades regionales y generacionales.

Lo que destacamos del guión de Oscar Soria y de la dirección de Paolo Agazzi, es este conocerse desde la percepción del mundo del trabajo en medio a cotidianos de supervivencia y cultura. Lo que pasa es que la realidad se impone con toda su carga de humanidad, partiendo del hecho de que la necesidad pragmática del otro se sobrepone a prejuicios expresos en dichos sobre cambas y collas y también sobre las muy distintas miradas y perspectivas respecto el mundo que las distancias generacionales imponen. Tales contradicciones no adquieren menor importancia en ningún momento, pero la apertura al diálogo y la consecuente transformación de los personajes las hace ligeras y positivas.

El histórico hueco entre collas y cambas cruza los caminos de estos personajes, sin sobreponerse al desarrollo de una gran amistad entre los protagonistas, pero sigue existiendo hasta el fin de la película, en los valores individuales de los personajes, reflejando una cuestión que es histórica y, a causa de eso, difícil de ser sobrepasada. Con todo su aspecto de aparente inocencia al contar la historia de la amistad entre un hombre colla y un niño cambia, esta narración cinematográfica dirigida por Paolo Agazzi nos recuerda que las diferencias existen. Desde esta perspectiva,

Mi Socio no se convierte en invención nostálgica, sino en una película de ficción cargada de conocimiento histórico y social sobre Bolivia y su gente.

La estructura discursiva de *Mi Socio* está construida principalmente por paisajes y por personajes que revelan las historias de hombres y mujeres que viven en los sitios por donde pasan nuestros protagonistas o, así como ellos, los atraviesan. Todo en la sencillez de un guión compuesto por secuencias dramáticas y graciosas que se intercalan, haciendo que, en su conjunto, esa película protagonizada por dos figuras humanas marginalizadas y solas que se encuentran y llevan sus dolores por el camino, presente una estructura donde dolores y alegrías se armonicen adentro de la estructura fílmica.

Lo que hace *Mi Socio* inolvidable para el cine boliviano es la forma como esos elementos de sencillez y gracia se mezclan a una diversidad de valores y narrativas personales que dice mucho sobre la conformación histórica y política de un país, lo que ya está puesto y, desde ello, lo que uno intenta comprender y aceptar. En las palabras dichas o pensadas y en las actitudes de los protagonistas de *Mi Socio*, Don Vito y Brillo, y también en los lugares atravesados por ellos, conocemos un país, Bolivia, que se presenta diversificado y sorprendente a sus propios habitantes, principalmente cuando estos lo atraviesan, como nuestros protagonistas, y lo (re)descubren.

Es un (re)descubrir que adquiere distintos matices para cada espectador. Más adelante miraremos a un espectador que mucho se identifica con el contexto de producción del presente capítulo. Se trata del profesor de español que habita en una la región fronteriza de Corumbá y Ladario con Quijarro y Puerto Suárez en Bolivia.

Caminos de Vito, Brillo y Mi Socio

La narrativa de *Mi socio* empieza con escenas de alegría y cordialidad entre Brillo y Vito. La apertura de la película ocurre en La Paz, en un lugar de intensa actividad comercial. Los personajes Vito y Brillo se mezclan a la gente e interaccionan con cordialidad. De la secuencia de sucesos vale destacar que Vito compra un perrito y lo regala a Brillo, paga el concierto de su camión y luego los dos sacan una foto juntos en medio del mismo ambiente comercial. Todo ello por iniciativa de Vito, un hombre ya adulto, que actúa con cuidado y dedicación al niño Brillo. Así somos presentados a los dos personajes, mientras pasan los créditos y oímos la canción “Mi Socio”, de Gerardo Arias, por la voz de Alberto Villalpando, ya como un anuncio de las ideas de identificación mutua y desplazamiento que orientan los caminos de nuestros protagonistas. Además de incluir el camión como personaje de la película:

Cómo quisiera vivir feliz / cómo quisiera viajar sin fin / quiero tener un amigo leal / como si fuera mi mismo ser. // El Vito, el Brillo y el Camión / cada vez nos estimamos más, / por eso canto a la amistad / por eso yo soy feliz. / [...] nuestro Socio es un buen camión / que comparte nuestra ilusión / nuestro destino siempre partir / y en el camino vivir. / Quiero que tú me digas hoy / quién nos podrá separar (Youtube, *Mi Socio*, 2021).

Esta y otra canción sobre la cuál vamos a discurrir más adelante, fueron hechas para integrar la película dirigida por Paolo Agazzi. Como tales las canciones subrayan los movimientos de los personajes y ayuda el espectador a involucrarse en una ambientación donde el sentido de la vida está en los caminos hechos e ilusiones compartidas. Los dos últimos versos – “Quiero que tú me digas hoy / quién nos podrá separar”, ofrece una expectativa que será rompida al final de la primera secuencia y puesta su veracidad en duda durante toda la película.

En esta primera secuencia toda cantada por Alberto Villalpando, somos presentados a los dos protagonistas, en una relación muy semejante a la que puede existir entre padre e hijo o incluso entre compañeros de trabajo, socios, si no fuera las generaciones distintas a las que pertenecen los dos personajes. La voz de Alberto Villalpando es sustituida por el tarareo de Vito, que maneja el camión y tiene Brillo a su lado.

Al final de esta secuencia, Brillo se accidenta en la carretera cuando intenta salvar del arrollamiento al perro que Vito le ha regalado, del cual acaba como víctima. Vito toma al niño desmayado en su regazo, hace una mirada dramática hacia delante y se va borrando la imagen como un fin a aquella secuencia sintetizada por una amistad entre dos viajeros hasta un final de presupuesta tragedia. En las secuencias siguientes se ve el pasado no muy lejano del arrollamiento.

Ahora en el Departamento de Santa Cruz, Vito se prepara para seguir hacia La Paz y enfrenta el problema de la falta de un ayudante, pues el suyo no había aparecido. Al comentar su problema con un comerciante por quien lleva una encomienda Vito dice: “Estoy acostumbrado a ayudante colla. Ellos trabajan bien y cobran poco”.

Después de discutir con otro camionero una supuesta necesidad de cambiar el viejo camión por otro más nuevo que Mi Socio sigue su camino en medio del paisaje en la carretera con la canción “Camionero”, también en la voz de Alberto Villalpando:

Desde los llanos venimos / Cruzando por verdes valles / A las pampas llegaremos / Uniendo cambas y collas / Viajando largas jornadas, / llegamos a muchos pueblos / con su gente compartimos / alegrías y tristezas / por las rutas de Bolivia / camionero, camión y ayudante / los tres juntos / los viajeros / ayudante, camión, camionero / los tres juntos, los amigos, seguiremos hasta morir (Youtube, *El Camionero*, 2021).

Esta canción revela la temática que permea siempre el discurso de los protagonistas, que es la mención al encuentro entre collas y cambas en los caminos de la carretera. Su letra presenta el paisaje del eje central boliviano, recorrido por el camión de Don Vito, desde Santa Cruz -Oriente – hacia La Paz – Occidente. Hay escenas de la película de Agazzi que dramatizan aventuras de los dos personajes en los valles que el camión atraviesa para llegar al destino, tal como anuncia la canción de Gerardo Arias. Un paisaje diverso que, en lo humano, así también lo es y, en tal variedad, hay lo que compartir. El final, “seguiremos hasta morir”, debe hacer imposible que uno deje de pensar en la imagen de Brillo, arrollado, en el regazo de Vito.

Justo cuando toma conocimiento de la indisponibilidad de un ayudante, Vito conoce a Brillo, que en este contexto es un lustrabotas. Brillo le pide a Vito que le deje ir como su ayudante. El chofer lo niega y dice a Brillo que no quiere estar de niñera. Sigue solo sin ver que Brillo se escondió en la parte trasera del camión. En medio del camino Brillo llama la atención de Vito desde la parte de fuera de la ventana. Vito deja que Brillo siga con él por no hallar otro remedio y se interesa por el niño solo cuando toma conocimiento de que el mismo tiene algo de dinero. El niño se da cuenta del interés de Vito y comprende que no puede confiar total en el camionero. Los personajes no concretizan por medio del habla sus intenciones y desconfianzas respecto uno al otro, sino por sus pensamientos, con el frecuente recurso de las voces en *off* con la cámara en primer plan sobre las expresiones de sus rostros. Hay de los dos personajes el intento inicial de que la interacción entre ellos sea lo más formal posible.

En las paradas del camión Mi Socio, los lugares por donde pasan se hacen llenos de sucesos y en ellos se da la marcación de las características, pensamientos y deseos de los protagonistas. En medio a fiestas y comidas típicas, a dramas y alegrías con familias de trabajadores del campo y de

la ciudad. Vemos, principalmente, dos seres de distintas generaciones, además de contextos geográficos y culturas distintas – Brillo es un Niño Camba y Vito es un hombre colla de mediana edad – ambos pasando por un proceso extrañamiento y aceptación que resulta en reconocimiento. De esta forma, la historia ficticia de Vito y Brillo interacciona con las comunidades que se acercan a la carretera por donde pasan y carga consigo hechos históricos que no son representados en la superficie de esa película dirigida por Agazzi, pero la sobrepasan.

Es frecuente en los discursos de los personajes protagonistas, respecto uno al otro, que digan “este colla” o “este cambia”, principalmente en los discursos indirectos que marcan los pensamientos de Vito y Brillo, ambos apegados a estereotipos regionales. En el decurso de la narrativa los dos se presentan como seres humanos solos, marginalizados, nostálgicos. Hay una escena en que Brillo, niño huérfano y marginalizado por no frecuentar la escuela, contempla a una madre que peina a su hija, lo que hace que Brillo tenga recordaciones de su infancia y piense: “Esa señora se parece a mi mamita. Si no se hubiera muerto, hoy yo ya estaría en la escuela”. Ya Vito, después de, en una secuencia de escenas, perder dinero en apuestas, desentenderse con la madre de sus hijos y ser deshonesto con Brillo, va a decirle, después que hacen las paces, sobre su pasado de miseria y la conquista del camión que llama “Mi Socio”, se desahoga para Brillo, sobre la culpa que siente por olvidarse de aquellos que hicieron parte de su historia:

– [...] otro día un minero me ha dicho ‘desgraciado’. No siempre he trabajado en el camión. Antes he trabajado en un centro minero [...]. ¡Éramos pobres! Yo no he terminado el colegio. No he podido terminar. Pero ahí en el Centro Minero he conocido a los mineros. Uno se olvida de sus tiempos. Antes era ayudante de chofer, pasaba hambre, tenía que dormir en la carrocería [...] reunía las sobritas mi patrón para que yo comiera. Sobras yo comía. ¡Sobras! ¡Por hambre! ¿Entiendes? ¡Por hambre! He ju-

rado nunca más comer sobras, nunca más voy a ser ayudante [...] veinte años [...]. Ahora tengo a Mi Socio. ¡Mi Socio es mío! Debo un poco de plata por él, pero es mío. ¡Y nunca más he comido sobras! Soy un desgraciado, tú podías ser mi hijo. ¡Sácate la gorra! Tú me has ayudado y yo te he querido robar. [...]. Me olvido de mis hijos, me olvido de los que tienen hambre. Me olvido de los mineros. Todos se olvidan de los mineros, y ellos son los que sostienen el país. De todo me olvido, por eso la vida me castiga. Y eso porque conoce tantas mujeres, tantos hijos, por eso me castiga la vida. ¡Me siento solo! (*Mi Socio*, 1982)

Este desahogo de Vito ejemplifica lo ya afirmado aquí respecto los hechos históricos del país, que no son el hilo conductor, pero sobrepasan las acciones y los discursos de los personajes. Así dice Vito, borracho, sin visible intención, habla de la importancia histórica de la minería para el país y del pasado trágico de los mineros, y lo hace para referirse a sí mismo, en un momento de embriaguez y emoción. Ese discurso de Vito ocurre después que conocemos la impresión de Brillo, por un discurso indirecto que traduce su pensamiento: “¿Por qué la gente se emborracha? ¿Será que quieren olvidar algo? Mi padre era igualito, todos los fines de semana tomando...”. En la misma escena, Brillo se acuerda de su infancia pobre y del alcoholismo del padre. Así como Vito, al acordarse de su infancia, Brillo también trae en su pensamiento un discurso cargado de memoria y de reflexión sobre la herencia histórica de un fuerte problema de falta de acceso a la educación y trabajo infantil en su país.

La escena aquí descrita transcurre una mañana donde todo indica que volvió la desconfianza y la relación basada en negociaciones entre los dos. Brillo extraña el comportamiento de Vito, que vuelve a ser agresivo y le obliga a Brillo a viajar en la parte trasera de Mi Socio.

Sin embargo, hay un personaje que cruza el camino de Mi socio y hace que esas barreras se pongan débiles, se trata de la llegada de una

pasajera más, Doña Sabasta (Juana Fernández), comerciante viuda que viaja a La Paz para garantizar el sostenimiento de sus hijos. El hecho de Doña Sabasta ser una chola no parece ser elemento ocasional en la película de Agazzi. A causa de esa mujer, Vito y Brillo se van a convertir en testigos de un nacimiento, cuando interrumpen el viaje para ayudar en un parto, hecho por Doña Sabasta. Brillo se muestra encantado por esa mujer, su cultura y su otra lengua, el quechua. A causa de su colaboración, el padre del bebé le regala a Brillo una gorra típica de la región andina, que resulta en el claro contentamiento del cambia Brillo, en un positivo proceso de identificación con una región a la cuál, desde un punto de vista muy superficial de la historia, el chico no pertenece. Brillo se depara con un idioma que no es el suyo, pero así mismo logra interactuar, con la ayuda de doña Sabasta, y así sentirse útil y ser bien acogido por aquella familia.

Vito y Sabasta se reconocen como seres que tienen sus vidas marcadas por viajes en las carreteras de Bolivia. El esposo de Sabasta era camionero y murió en un accidente, es lo que se revela en el camino, cuando doña Sabasta pide para bajar delante de una cruz en la carretera. Es el punto en que la complicidad entre ella y Vito se completa en un proceso de identificación. Es en ese instante que el viaje sigue con los tres en la parte delantera de Mi Socio.

Al despedirse, Sabasta le elogia a Brillo delante de Vito y pide que el chico no la olvide. Podemos sugerir que el personaje Doña Sabasta, cargado de historia y tradición, actúa con fuerza en el cambio de perspectivas de nuestros protagonistas. Su figura refuerza la idea de memoria e identidad nacional. Pero Doña Sabasta también está siempre de pasaje. Vive su propia identidad, no deja morir, en sus trajes y tradiciones, la historia de su país, pero vive el presente y dialoga con quien atraviesa su camino. Y tenemos la impresión de que por donde doña Sabasta pasa, hay quien la necesite: la mujer que estaba para tener un bebé y su esposo;

el afecto y confianza dedicado a Brillo; la comprensión e identificación con Don Vito. Y eso es algo muy frecuente en las películas de caminos – las *road movies* –, un personaje que está siempre en movimiento, es cargado de informaciones y, aunque su aparición sea concisa, tiene el poder de cambiar perspectivas e imponerse como personaje que se prospecta en la memoria de protagonistas también típicos de un *road movie*, es decir, aquellos cuyos caminos les presentan posibilidades de conocimiento y cambian sus miradas para la realidad que atraviesan. Es lo que hace Doña Sabasta con Vito y Brillo.

En *Na estrada: o cinema de Walter Salles* (2010), un estudio sobre la filmografía del cineasta brasileño escrito por Marcos Strecker, con especial atención para las llamadas *road movies*, leemos que “En el cine los primeros *road movies* tradujeron las descubiertas de nuevos territorios y la expansión de las fronteras” (2010, p. 251, traducción nuestra). Pero otras películas estarían más centradas en viajes que llevan a transformaciones de identidades (2010, p. 251). Para Walter Salles, lo que más importaría en un *road movie* no sería el destino, sino la travesía. Además, “la crisis de identidad de los personajes se confundiría con la crisis de identidad de las propias culturas nacionales” (2010, p. 251, traducción nuestra). La trama principal de la película de Paolo Agazzi no es el lugar de destino de los personajes, ni lo que les espera allá. Es sí todo lo que pasa a Vito, a Brillo y al camión Mi Socio en el camino desde Santa Cruz hacia La Paz.

Podemos concluir que la película empieza por la exposición del destino en una amistad ya consolidada entre el viejo camionero colla y el joven lustrabotas cambia porque, en el suspenso sobre lo que va a pasar después del accidente de Brillo está el inevitable recogido por un camino que, a partir de lo humano, muestra al espectador quiénes son los personajes en una historia de desplazamientos y encuentros que activan memorias y posibilitan el refuerzo histórico de identidades. Al mismo tiempo que la posibilidad de cambio surge siempre delante del nuevo

representado por encuentros que se superponen al paisaje, lo dinamizan y no solo permiten como obligan a los personajes a mirar hacia el otro y a sobrellevar con un ejercicio de cambios de perspectivas e individualidades.

Nosotros, los espectadores, después de ya sumergidos en este universo de desplazamientos, distrayéndonos con nuevas actitudes de confianza y complicidad entre Vito y Brillo – ahora contextualizadas por toda una narrativa de conflictos –, pronto somos sorprendidos otra vez por la el rostro dramático de Vito, ahora en el camión, claramente intentando concentrarse en el camino que debe seguir por la carretera mientras *flashes* del arrollamiento del chico se confunden a la ruta y perturban al camionero. Tenemos Vito en primer plano, y la expresión de su pensamiento con la voz en off:

– Aquí estamos. Otra vez de vuelta, otra vez en esta maldita carretera. De esta vez, querido socio, tenemos que llegar a Santa Cruz, máximo en tres días. Mira lo que pasa a uno por tener el corazón blando: el accidente, el susto, toda la ganancia tirada en el hospital. Eso me pasa por sonso. Hasta le prometí que sea socio de mi socio. Esto de ser socio no va a ser así no más. Esto tenés que ganarse loco. Así Brillo, esto de ser Socio de Mi Socio, tendrá que trabajar duro. ¡Duro caray! (Mi Socio, 1982).

Vito mira rápido al lado, mientras conduce el camión, y ahí está Brillo. Las imágenes en *flashback* y la voz en *off* revelan la memoria y el pensamiento de Don Vito. Y es su mirada al lado, expresa por una cámara reveladora de la vida de Brillo y de la complicidad entre los dos, que nos da noticia de que la tragedia anunciada en la primera secuencia de Mi Socio no se cumplió. La mirada de Brillo hacia Vito y después por la ventana del camión, está acompañada por la voz en *off* del niño, traduciendo un pensamiento sobre su futuro por las carreteras al lado de Vito.

¡Qué lindo! ¡Otra vez por las carreteras! Me gusta esto de viajar y conocer a mi país. Parece que yo también voy a ser camionero. Lo mismo que Don Vito. Él se portó bien conmigo, no le voy a fallar. Pero si es que de verdad voy a ser socio de Mi Socio, si es que de verdad voy a ser camionero. No sé cómo, voy a ser diferente que él. (*Mi Socio*, 1982)

Entre los dos pensamientos expresados con voces en *off* que marcan el final de la película *Mi Socio* están las miradas de complicidad que nos hacen comprender la apertura de los dos personajes para el diálogo y la solidaridad. Vito sigue con su obstinación asumida desde el inicio como conductor de *Mi Socio*, pero asumiendo a Brillo como discípulo, quizás su “querido socio” y heredero de sus conocimientos de camionero. Ya Brillo, sigue atento a la realidad y crítico respecto a Vito, al mismo tiempo que, sin embargo, pasa a reconocerlo como un maestro con quien aprender a ser camionero y a viajar por el país.

Mirka Sowik escribe que las películas de Paolo Agazzi están marcadas por tramados de llegadas y partidas típicas de un *road movie*: uno encuentra su lugar cuando ahí no se siente perdido. El desplazamiento de los personajes hace que ellos y los espectadores que los acompañan en sus viajes miren el cambio de sociedades junto al paisaje. *Mi Socio* es una de las películas citadas por Mirta Slowiki entre tantas otras de Paolo Agazzi, que ella caracteriza como *road movies* que, independiente del tramado, siempre traen caminos que son recorridos por hombres en vehículos que por veces parecen humanizados.

Mi Socio (1982), ópera prima de Agazzi, no se inicia con un paisaje, pero sí podemos observar una estación del viaje: el camionero y el ayudante llegan a un pueblo altiplánico para luego continuar la marcha en camión. La figura del viaje está muy explícito a nivel temático y formal: don Vito y Brillo están en viaje constante por la carretera desplazándose desde

el Oriente al Occidente boliviano. Ambos personajes tienen preocupaciones que, sin embargo, parecen disiparse cuando están en el camión y solamente surgen cuando salen de él. (SLOWIKI, 2014, on-line)

Al fin de *Mi Socio*, el vehículo conducido por Don Vito, llevando también a Brillo, según Slowiki, se pierde en el altiplano, con el mismo fondo musical del inicio de la película, los dos cantan, el camión *Mi Socio* se mezcla al paisaje y sume, mientras pasan los créditos, lo que ofrece al espectador una idea de continuidad. Los problemas financieros de los personajes y sus búsquedas que llevan al inicio del viaje no son satisfechas de forma concreta en la película, reciben sí otra perspectiva cuando los personajes parecen darse cuenta de que puede haber afecto entre ellos y con quien encuentran en sus caminos, haciendo sus dramas más blandos. Lo que cambia es la seguridad de la existencia de empatía entre los dos personajes: “Los personajes están resolviendo problemas personales, pero, al acompañarse en el viaje dejan de estar desamparados. Como alaba la canción compuesta por Alberto Villalpanto, la película es un ‘canto a la amistad’” (SLOWIKI, 2014, on-line).

En *La identidad cultural en la posmodernidad* (2014), Stuart Hall escribe sobre la no centralidad de las identidades modernas en el siglo XX lo que lleva a la percepción de que el sujeto no es estático (2014, p. 10). Podemos sugerir que en *Mi Socio* el momento histórico de crisis política y social en la Bolivia de los años 80 se representa en la individualidad de los protagonistas humanos, Vito y Brillo, en la imposibilidad de centralización de sus identidades en los diferentes paisajes por ellos recogidos y variados aspectos de las personas quienes se encuentran por el camino. La construcción de la carretera que es escenario de las aventuras de Vito y Brillo en los caminos recogidos por el camión *Mi Socio*, fue palco de transformaciones fundamentales al desarrollo de la sociedad boliviana, esencialmente porque tal carretera atendió a una necesidad de movimientos para el encuentro y el hecho de compartir. Lo que fue

y es posible, sin embargo, a costa de contradicciones y enfrentamientos reveladores de diferentes Bolivia(s), si consideramos las miradas del uno hacia el otro y la interpretación de la historia como conformadoras de divisiones constructoras de distintos países en uno solo.

Hall comprende que la identidad del sujeto posmoderno “se define históricamente, y no biológicamente. El sujeto adopta identidades diferentes en diferentes momentos [...] La identidad íntegramente unificada, compleja, segura y coherente es una fantasía” (2014, p. 12, traducción nuestra). Afirma que “una cultura nacional es un discurso”, y formada por “símbolos y representaciones que construyen sentidos” (2014, p. 31, traducción nuestra). Representaciones pueden hacer que las identidades nacionales parezcan unificadas y homogéneas, cuando en verdad las identidades nacionales, desplazadas, “no subordinan todas las otras formas de diferencia y no están libres del juego de poder, de divisiones y contradicciones internas, de lealtades y de diferencias sobrepuestas” (2014, p. 38, traducción nuestra).

Es en la mirada hacia el otro que son definidas y cambiadas las perspectivas de los personajes respecto a ellos mismos y al propio país en *Mi Socio*. Desde una síntesis del guión y de atención a motivos espaciales y discursivos de la película, se puede identificar el proceso de conocimiento mutuo aquí descrito. El dicho *happy-end* que pasa a Don Vito y Brillo en la última secuencia de esa narrativa no es algo utópico, porque estos personajes personifican una relación ya existente entre dos grupos humanos, una relación cuyos conflictos sobrepasan tiempos, pero no sobrepasan lo humano. El viaje y la consecuente comunicación con diferentes lugares y personas, hizo que se fortaleciera una amistad basada en nuevas experiencias y, más que aceptación, reconocimiento y gusto por las diferencias, por lo que se desconoce y se da a conocer.

En *Una cuestión de fe – Historia (y) crítica del cine boliviano de los últimos 30 años (1980 – 2010)* (2011), Santiago Espinosa A. y Andrés La-

guna T. escriben reseñas de películas que ayudan en la comprensión de la historia del cine boliviano en las tres décadas que titulan el volumen.

El capítulo primero, que trata de las películas de la década de 80, se llama “Los años 80: ¿Década perdida?”, pues así opinaban muchos economistas sobre este período en Latinoamérica: “Los Estados demostraban con sus actos que eran incapaces de resolver los problemas más básicos de la población y la sensación de inestabilidad no nos abandonaba” (ESPINOSA; LAGUNA, 2011, p. 17). Y es este estado el que es presentado por los caminos del Camión Mi Socio y voces de Vito, Brillo y los demás personajes. Y ellos, sin intención, al mismo tiempo que denuncian el estado de marginalidad al cual son expuestos, expresan en sus actos y discursos aspectos que les hacen grandes representantes de la historia boliviana. Sus individualidades son la “síntesis del país”, tal como oímos en el video de divulgación de la película. Sobre *Mi Socio*, Espinoza A. y Laguna T. escriben que la película dirigida por Paolo Agazzi en 1982 se destaca en la historia del cine boliviano como género de comedia que se aleja de una temática política y por ser el primer *road movie* boliviano:

Mi Socio es una de las primeras películas que se aleja del cine ‘serio’ y político, que tiene coqueteos con la comedia, y es la primera *road movie* de la filmografía nacional. Su importancia es evidente. [...] La película sigue los moldes y los arquetipos característicos de este tipo de historias, el viejo duro, matrero y mañudo, el muchachito inteligente, mañoso y tierno; tipos marcados por la soledad y por la falta de amor, terminan encontrándose, salvándose el uno al otro. Siguiendo una constante muy peculiar del cine boliviano, el cariño que nace entre Don Vito y Brillo, esa relación de padre e hijo, esa relación en la que se olvidan de las diferencias socioculturales, quiere representar a su manera la tan ansiada unión entre el occidente y el oriente bolivianos. [...] Como una especie de fábula del asfalto, los dos personajes termi-

nan olvidando sus grandes diferencias y problemas gracias al amor, a la fraternidad, a la amistad. El ser bolivianos, pobres, solitarios y excluidos los une. El personaje de Santalla representa a los collas, al país viejo, a los que fueron protagonistas casi exclusivos de la historia nacional hasta los años ochenta. Seguramente el personaje de Suárez representa al Oriente boliviano, joven y pujante, lleno de esperanzas, empeñado en ser distinto a Don Vito, siguiendo algunos de sus pasos. (ESPINOSA; LAGUNA, 2011, p. 21).

Brillo encuentra en Vito y en el camión Mi Socio una nueva familia, la búsqueda por un hermano después de la muerte de su madre se convierte en una vida dedicada a conocer su país, que pasa a ser el mundo del protagonista cambia, donde conoce personas y sucesos que no pueden ser olvidados y refuerzan, al revés de borrar, su identidad. Lo mismo pasa con Vito, que no deja de ser un hombre ya con mucha experiencia de vida, con disgustos y sufrimientos. Vito se abre, sin embargo, a una amistad que no es solo relación profesional, tampoco una relación de padre e hijo. Hay un poco de cada de estos dos tipos de relacionamiento en la amistad de Brillo y Vito, que más que todo, es una relación de sujetos que se reconocen en los múltiples destinos de su país. Una amistad que puede ser definida como especie de sociedad. El camión Mi Socio pasa a pertenecer a esta compleja y necesaria unión.

Caminos de Bolivia por Mi Socio, por el cine y al aprendizaje

Vimos que una de las principales características apuntadas por la crítica a la película *Mi Socio* (1982) es que esta fue una de las primeras del cine boliviano a presentar temática sin visible comprometimiento político (2011, p. 21). Pero es ahí, en esa realidad histórica aparentemente silenciada, que el guión de *Mi Socio* se hace ver y sentir como producto de un pensamiento sobre la nación y, por qué no, la traducción de un conocimiento político. Pues cuestiones sociales y políticas que confor-

maron el país entre 50 y 80 no se sobresalen, pero dan el sostenimiento a la existencia de todos los elementos que componen la narrativa fílmica de *Mi Socio*: la carretera, el viejo camión, las individualidades de Vito y Brillo componiendo la interacción entre los dos personajes y de ellos con la gente que encuentran en su camino.

Vemos en los hechos de tristezas y alegrías que atraviesan la película de Agazzi, tal como lo cantado por Alberto Villalpando, productos de muchas luchas, con victorias y fracasos, que marcaron la segunda mitad del siglo XX en Bolivia, hasta 83, año del estreno de *Mi Socio* en las salas de cine. En síntesis, La Revolución de 52 y los sucesivos golpes militares de 64 hasta el inicio de la década de 80, dejaron como herencia a Bolivia y a sus artistas una realidad llena de contradicciones, una sociedad que, después de tanto tiempo de silencio, mucho había que decir sobre sí misma, incluso para comprenderse. El tono identitario y social de muchas de las películas, como *Nación Clandestina* (1989), dirigido Jorge Sanjinés, y *Los Hermanos Cartagena* (1985), del mismo Paolo Agazzi en la dirección, es inevitable, no solo para Bolivia como para muchos otros países de Latinoamérica delante de la urgente y novedosa apertura democrática de la década de 80.

Collas y Cambas, habitantes respectivamente de las regiones Occidental y Oriental de Bolivia se diferencian por sus geografías y costumbres. Los dos, sin embargo, se confrontan en cuestiones políticas e ideológicas que dejan sus huellas en las experiencias vividas y en el lenguaje del pueblo. En *Desafiar el mito cambia-colla – interculturalidad, poder y resistencia en el Oriente Boliviano* (2008) Alejandra Boschetti y Claudia Peña Claros nos acuerdan cuestiones regionales identificadas en la historia de Bolivia (2008, p. 18), cómo el aislamiento económico del Oriente al inicio del siglo XX (2008, p. 29) y la tilde separatista asignada a los cruces ante la centralización política en el Altiplano. Bien como el gran desarrollo económico de la misma región en los años 60 y 70: “El Oriente se convierte en ‘nuevo polo económico del país en detrimento de la

burguesía andina” (2008, p. 40), lo que lleva a un gran movimiento de migrantes en Bolivia, que van del Occidente al Oriente. Estas y muchas otras cuestiones históricas y sociales son rescatadas por las autoras como intento de comprensión y, además, problematización de los enraizados conflictos que existen entre collas y cambas en Bolivia.

Lugares y fronteras existen por lo que hombres y mujeres dejan en sus caminos e historias. Vito y Brillo dejan a los espectadores de la película *road movie* de Agazzi el descubrimiento de un tiempo, sus fronteras y los hombres y mujeres que los atraviesan. Por la personificación de estos personajes, Oriente y Occidente siguen juntos en el país de sus conflictos, pero también de sus sueños y dolores. Y es desde ahí, por el camino del cine, que podemos pensar en Bolivia como un camino hacia el aprendizaje sobre lo que es trabajar el lenguaje en términos de enseñanza y aprendizaje en la frontera Corumbá / Quijarro, de Mato Grosso do Sul. En “Formación de profesores de español en Corumbá (MS): perspectivas fronterizas y desafíos” (ARF; MANCILLA; ZWARG, 2018), leemos que el profesor de español que habita esa región es identificado como agente que es capaz y debe actuar desde la perspectiva intercultural que el contexto de fronterizo exige:

La frontera, por sus particularidades, es reveladora del necesario diálogo para una posible integración entre pueblos. [...] El arte puede ser un agente facilitador esencial para el perfeccionamiento de esa mirada alrededor, extendida y verdadera. Pues el texto artístico, empezando por la literatura, da a conocer la esencia fronteriza del ser humano. (2018, p. 94).

La película *Mi Socio*, como tantas otras producidas en Bolivia, cuyo cine es todavía muy poco o nada divulgado en Brasil, nos ayuda a comprendernos como necesitados de un autoconocimiento como seres fronterizos que somos para el establecimiento de una relación que no negará la existencia de conflictos, sino la encontrará como signo de complejidad y, de tal forma, enriquecimiento de nuestras identidades.

REFERÊNCIAS

ARF, Lucilene Machado Garcia; MANCILLA BARREDA, Suzana Vinicia; ZWARG, Joanna Durand. Formación de profesores de español en Corumbá (MS): perspectivas fronterizas y desafíos. *In*: MIRANDA, Cícero (org.). **La Lengua Española en Brasil: enseñanza, formación de profesores y resistencia**. 1. ed. Brasília: Consejería de Educación da Embaixada da Espanha, v. 1, 2018.

ARIAS, Gerardo. **Mi Socio**. Gerardo Arias – Tema. 2017. 1 vídeo (2 min) Youtube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=EqxU_zS98tk. Acesso em: 10 jul. 2021.

ARIAS, Gerardo. **El Camionero**. Gerardo Arias – Tema. 2019. 1 vídeo (2 min) Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ruXSNZi-qAHU>. Acesso em: 10 jul. 2021.

BOSCHETTI, Alejandra. CLAROS, Claudia Peña. Breve aproximación a la historia nacional con anclaje regional. *In*: BOSCHETTI, Alejandra. CLAROS, Claudia Peña. **Desafiar el mito cambia-colla**: interculturalidad, poder y resistencia en el Oriente Boliviano. La Paz: UNIR, 2008.

Diccionario de Lengua Española. *In*: **Real Academia Española (RAE)**. Disponível em: <https://dle.rae.es/>. Acesso em: 19 out. 2021.

Película: **Mi Socio**. Dirección de Paolo Agazzi; Guión: Oscar Soria (idea original), Paolo Agazzi, Raquel Romero, Guillermo Aguirre. 1982.

ESPINOZA A. Santiago y LAGUNA T. Andrés. Los años 80: década perdida? *In*: ESPINOZA A. Santiago y LAGUNA T. **Una cuestión de fe**: historia (y) crítica del cine boliviano de los últimos 30 años 1980–2010). Cochabamba: Nuevo Milenio, 2011.

HALL, Stuart. A identidade em questão. *In*: HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

KLEIN, Herbert S. **Historia de Bolivia**: los orígenes al 2014. La Paz: Librería Editorial, 2015.

SLOWIKI, Mirka. El cine de Paolo Agazzi. *In: Cine Boliviano. Historia, Directores, Películas*. Disponível em: <http://ibermediadigital.com>. Acesso em: 10 jul. 2019.

STRECKER, Marcos. Walter Salles, Wim Wenders e Road Movies. *In: STRECKER, Marcos. Na estrada: o cinema de Walter Salles*. São Paulo: Publifolha, 2010.

PORTUGUÊS OU ESPANHOL? ¿O LOS DOS? O OLHAR TRANSLINGUE DE UMA PROFESSORA EM UMA ESCOLA NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA

Lorene Fernández Dall Negro Ferrari

Introdução

O território brasileiro faz divisa com vários países, sendo que dos 15.700 Km de suas divisas geopolíticas, uma grande parte ocorre com países que têm como idioma oficial o espanhol. Existem peculiaridades em fronteiras internacionais que são marcadas por diferentes assimetrias de desempenho econômico, divisão geográfica, condições sociais e culturais entre os Estados-nação que as compõem. Machado (2000) observa que se for certo que a alta política e a alta diplomacia dominam a determinação e defesa dos *limites* de uma possessão ou de um estado, as *fronteiras* pertencem ao domínio dos povos.

Nesse sentido, Machado (2000) explica que a distinção entre fronteira e limite se define e envolve manifestações históricas. A palavra fronteira incorre naquilo que está na frente, como sua etimologia sugere. Sua origem histórica mostra que seu uso não estava associado a nenhum conceito legal, nem político, nem intelectual. A origem latina da palavra limite implica o fim de uma unidade político-territorial coesa, reforçando assim o conceito de Estado-nação onde a territorialização é um processo absoluto de soberania.

Nesses espaços desterritorilizados emerge uma pluralidade linguística e cultural que estabelece uma dinâmica própria mesclando dis-

tintas culturas, gerando reflexões sobre noções e concepções a respeito das próprias culturas e das práticas de linguagem ainda atreladas a um cenário monolíngue, porém indo além da configuração binacional de Estados-nação.

Para explicar esses novos espaços que estão surgindo, García e Wei (2014) pontuam que, com o crescimento da era pós-estruturalista e pós-moderna, foi criada uma rede de relações sociais e cognitivas à qual os falantes são incorporados; um novo conceito de língua começou a ser formado, com uma série de práticas sociais. Os autores acrescentam que pesquisadores críticos da linguística pós-estruturalista tratam a língua como um espaço apropriado para os usuários atuais. O objetivo desses críticos é romper com as concepções estáticas da língua que mantém o poder nas mãos de poucos.

As transformações decorrentes das novas tecnologias têm marcado de uma maneira muito tensa as diferentes áreas do conhecimento, afirmam Rocha e Maciel (2015), bem como é perceptível uma mudança nos modos de produção e organização social, tendo em vista a economia global e os relacionamentos entre as pessoas. Esse aspecto foi foco de pesquisa que atraiu a atenção de estudiosos da linguagem sobre a orientação ou direção da translinguagem.

Neste raciocínio, as teorias nos convidam a repensar como o fenômeno do bilinguismo foi concebido nos estudos linguísticos. Desde o ponto de vista translíngue, Voguel e Garcia (2017, p. 9) chamam a atenção para o fato de que “em lugar de possuir dois ou mais sistemas linguísticos autônomos, como foi tradicionalmente pensado, bilíngues, multilíngues, na verdade, todos os usuários da linguagem selecionam e empregam características particulares de um repertório linguístico unitário para fazer sentido e negociar contextos”. Ressalto aqui que a translinguagem é uma das vertentes que buscou teorizar a linguagem não somente desde o ponto de vista dos contextos escolares, como também

de pesquisadores como Pennycook (2017) bem como Maciel, Barbosa e Costa (2017).

A pesquisa que fundamenta este artigo ocorreu em um espaço onde as línguas portuguesa e espanhola se misturam, bem como a cultura dos dois países transita livremente mostrando-se assim como uma zona transfronteiriça que impõe desafios em termos de condições sociais, geográficas, econômicas e culturais. Nesta pesquisa, direciono olhares para essa complexidade social, cultural e linguística na região e do modo como uma professora vem trabalhando esse espaço fronteiriço de zona de contato, em um mundo desterritorializado.

Tal estudo buscou analisar as práticas translíngues utilizadas na negociação de sentidos por parte de uma professora que se deparou com alunos que têm raízes na cultura boliviana. Os dados foram coletados na 1ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada na cidade de Corumbá-MS-Brasil, uma zona de fronteira.

Durante o processo de coleta dos dados desta pesquisa, mudanças significativas ocorreram. A produção de um novo conhecimento com a emergência pós-moderna, afirma Sommerville (2008), não começa com a lógica linear, mas vem de um lugar de não saber, informado pela intuição e capacidade de resposta. O plano inicial da pesquisa, nos termos de Cresswell (2007), não permaneceu hermeticamente fechado, e como metaforicamente o autor analisa produz uma trama intrincada como um tecido.

Pautada por tais considerações e a partir de um olhar situado para o contexto de uma escola na fronteira, apresento neste texto, um recorte de uma pesquisa qualitativa e de natureza interpretativista, organizada de maneira rizomática, a partir dos dados que surgiram segundo os preceitos metodológicos da epistemologia da emergência pós-moderna defendida por Sommerville (2008) e Marques (2016). Segundo essa

metodologia, a pesquisa vai tomando forma a partir dos elementos que dela emergem e, portanto, não tem como o conteúdo ser previamente pensado a partir de hipóteses, já que o contexto é desconhecido pelos pesquisadores.

O recorte mencionado em parágrafo anterior, apresentará um dos aspectos de translinguagem que emergiram durante a pesquisa, os quais surgem por meio das práticas de construção de sentidos, através da recepção adquirida ao longo de todo o estudo teórico e da análise do material coletado. Para que o leitor se situe, busco mostrar primeiramente o *lócus* de onde essa pesquisa.

Lócus da pesquisa e seu entorno

A pesquisa foi realizada no Centro de Atendimento Integral à Criança – CAIC Padre Ernesto Sassida localizado no quilômetro 1, na Rodovia Ramón Gómez, principal via que interliga Corumbá (Brasil) e Puerto Quijarro (Bolívia), proporcionando assim fácil acesso para a comunidade escolar. Silva (2016, p. 44) a descreve: “[...] A escola está em área de fácil acesso para a comunidade escolar. Possui uma área total de 16.000 m², sendo 4.700 m² de área construída e 1.551,23 m² de área descoberta”. Uma escola muito bem estruturada, ambiente acolhedor e amplo.

O CAIC, como é conhecida a escola, está localizado na rodovia que leva à fronteira com a Bolívia. No lado brasileiro, a linha de fronteira tem aproximadamente 5 km que pertencem ao Governo Federal do Brasil e é improvável a ocupação pela população. Em contraste, no lado boliviano, a área urbana de Arroyo Concepción, que compõe o Município de Puerto Quijarro, está muito próxima à linha de fronteira internacional. Esse espaço fronteiro entre Brasil e Bolívia criado pela concepção dos Estados-nação, não está acoplado a uma concepção estática, mas sim a

uma ideia de mobilidade, de representações que compõem a identidade e que circulam por esse espaço.

Revedo a definição de Machado (2000) de limite e fronteira, o primeiro é gerado pela ação institucional com o objetivo de controle do Estado territorial, a fronteira tem a característica de ser um lugar de troca e comunicação. Nesse novo território, a produção de interação no sentido de renovar a vida social do grupo em uma comunidade desterritorializada, como afirma Mancilla (2017), é a recuperação do que se entende como expressão de sua essência, defendendo assim a região como uma zona de contato. Na acepção de Pratt (1991) são zonas de coexistência e mesclas naturais e linguísticas atravessadas pelas desigualdades, diferenças e hierarquias de poder.

Quando Mancilla (2017) cita Costa (2015), referindo-se aos habitantes dessa zona fronteira, observa a existência de grupos sociais e hierarquias criadas e mantidas por grupos dominantes do lado brasileiro, onde a desigualdade se manifesta como juízo de valor depreciativo com relação aos bolivianos. Nesse sentido, esse preconceito além das áreas econômica, da saúde, da segurança, da cultura, também atinge a área da educação.

Na pesquisa realizada, evidenciei a presença de “alunos bolivianos” na escola CAIC, o que também ocorre em todas as escolas da cidade de Corumbá. Quem são esses “alunos bolivianos”? São os que nasceram na Bolívia e moram nesse país, os que nasceram na Bolívia e moram no Brasil, filhos de pais bolivianos que moram na Bolívia ou no Brasil, formando um grupo com combinações de parentesco variadas, constituindo uma categoria complexa, definindo assim uma “zona de incerteza identitária” como se refere Ferrari (2012) à essa região de fronteira. No momento em que essas crianças são matriculadas nas escolas do Brasil (tem esse direito, pois são registradas neste país), apresentam uma dificuldade inicial para o aprendizado do Português que é a língua da alfabetização, pois a maioria tem como língua materna o espanhol.

Nesse sentido, descrevo a turma que foi cenário desta pesquisa. Trata-se da 1ª série do Ensino Fundamental da escola CAIC que tem como professora Mariza Benta a qual se deparou com um grupo de 17 alunos matriculados nesta série, onde 14 são falantes do espanhol e 3 tem como língua materna o português. Deste modo, cito Hornberger (2003) quando faz as seguintes perguntas: O que você deveria fazer quando um grande (ou pequeno) grupo de crianças chegam a sua escola falando uma língua que não a língua de instrução? Qual a melhor maneira de conceber a educação bilíngue em uma comunidade onde as tradições orais na língua local são fortemente valorizadas e ao mesmo tempo, a língua do poder é muito procurada?

A essas perguntas, faço um paralelo com a situação vivida pela professora pesquisada e observo que ela busca respostas às perguntas da autora através da criatividade, quando desenvolve práticas que suprimem as diferenças encontradas na sala de aula. O professor tem de estar preparado para esse evento, sugere Canagarajah (2013), pois a prática pedagógica tende a ser diferenciada. Caso contrário, observo, a sala de aula torna-se uma Torre de Babel e nesse sentido, o professor necessita instrução adequada a fim de proceder corretamente para que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender sem que se sintam excluídos. Apoiados em pesquisadores como García e Wei (2014), Canagarajah (2013), Rocha e Maciel (2015), por meio de um olhar situado, nos propomos discutir as interações da professora-alunos no contexto de ensino localizado em uma zona de contato, através das práticas translíngues que emergiram durante a pesquisa.

A teorização da translanguagem e a emergência da pesquisa

O termo translanguagem foi pela primeira vez definido no país de Gales por Cen Williams (1997), quando a utilizava na educação a

fim de que seus estudantes fossem capazes de se expressar nas duas línguas: Welsh e Inglês de maneira igualitária. Nesse sentido, García e Wei (2014) explicam que Williams (1997) utilizou a translinguagem como uma teoria pedagógica que envolve o aprendizado de seus alunos em duas línguas através de um profundo processo de engajamento cognitivo bilíngue. A teoria pedagógica de Williams (1997) é resumida por García e Wei (2014, p. 138) *apud* Lewis, Jones and Baker (2012b):

O processo da translinguagem usa várias habilidades de processamento cognitivo em escuta e leitura, a assimilação e acomodação de informações, escolhendo e selecionando a partir do armazenamento do cérebro para se comunicar no falar e escrever. Então, translinguagem requer profundo entendimento que apenas traduzir na medida em que se movimenta para encontrar palavras paralelas ao processamento e transmitindo significado e compreensão. (GARCIA; WEI, 2014, p. 138 *apud* LEWIS; JONES; BAKER, 2012b, p. 33).

Nas palavras de García e Wei (2014), a translinguagem é um processo muito importante, e se utilizado de maneira plena e responsável, pode trazer resultados relevantes ao ensino em regiões que possuem a característica de zona de contato. Acrescento ainda, que os autores se referem à translinguagem como um movimento do cérebro muito mais além de uma simples tradução. É necessário que se busquem palavras armazenadas a fim de que se possa fazer sentido e que produzam o significado desejado.

Com o objetivo de defender que a translinguagem vai além do entendimento de uma simples lição ou tradução, García e Wei (2014) citam as quatro potenciais vantagens educacionais do translinguar, discutidas por Colin Baker (2001). A primeira vantagem refere-se à promoção de um profundo e completo entendimento da matéria. A segunda afirma que deve auxiliar no desenvolvimento da língua mais fraca. A terceira

que deve facilitar os vínculos da escola com a casa, além de mútua cooperação. A última vantagem diz que a translanguagem deve fomentar a integração entre os falantes fluentes com os que estão começando a aprender a falar a outra língua.

A partir das observações das vantagens descritas nos últimos parágrafos, reflito que a realização do ato de translanguagem promove a integração dos alunos de maneira justa e igualitária. Acrescento ainda que, quando praticadas, as quatro vantagens, remete exatamente ao objetivo de Cen Williams (1997) quando utilizou a prática da translanguagem em suas aulas. A integração de todos os alunos, independente da língua que falassem e a revitalização da língua minoritária.

Dado que a translanguagem foi criada originalmente em Welsh para ensinar crianças bilíngues, García e Wei (2014) afirmam que estudiosos gauleses foram os que mais prestaram atenção ao desenvolvimento da pedagogia translíngue. A esse respeito, os autores citam Williams (2012), que distingue a pedagogia translíngue entre natural e oficial.

A pedagogia translíngue oficial, segundo a autora, é conduzida e construída pelo professor e inclui mais ações planejadas dos professores em interações com os alunos. Por outro lado, a translanguagem natural se refere a atos dos alunos para aprender, mas pode ser incluído seu uso pelos professores com indivíduos, pares e pequenos grupos.

A partir do exposto no parágrafo anterior, volto a mencionar a sala do 1º ano que foi alvo de minha pesquisa em Corumbá. O que presenciei foi a translanguagem natural. A professora utilizava palavras em espanhol, não muitas, pois seu repertório não era muito extenso, como ela mesma me informou, para sanar dúvidas que os alunos apresentavam. Caso contrário, eles não entenderiam o conteúdo ou não saberiam como fazer a tarefa proposta. A partir das teorias classifico o ato de translanguar da professora Marisa Benta como natural, porém, a partir de

conversas que tivemos, ela nunca tinha ouvido falar de translanguagem. As atitudes dessa professora partiram de um pensamento lógico que tinha o objetivo de resolver uma situação a ela apresentada e que não estava prevista no sistema educacional. Como pedagoga, sentiu-se no dever de atender a todos os seus alunos, fossem falantes da língua nacional ou de outra língua, minoritários ou majoritários.

Apresento e discuto a seguir, dois aspectos que emergiram durante a pesquisa, que surgem por meio das práticas de construção de sentidos, um recorte que foi definido na pesquisa como “o uso das cartilhas de alfabetizações”.

O uso das cartilhas de alfabetização

Um aspecto que me chamou a atenção, foi o uso de duas cartilhas simultâneas. Em uma das aulas, no período destinado à leitura, a professora decidiu que usaria a cartilha. Posto isso, foi buscar em seu armário a cartilha chamada “Alma de Niño”. Confesso que me pareceu intrigante, pois essa cartilha não estava escrita em português, mas sim em espanhol.

Sobre esse assunto, relato o primeiro diálogo que mantive com a professora sobre a cartilha:

Ps. Você usa as duas cartilhas, então?

P. É. E os livros

Ps. Não, mas pra esse aqui vc.

P. Sim. Pra todos eles

Ps. Pra todos

P. Sim, pra todos

Ps. Pra todos tem que usar as duas

P. Sim. Eu acho que tem que usar as duas.

Ps. É uma coisa sua?

P. É minha. Isso é meu. Mariza. Não tá nem no planejamento.

(Interação entre a pesquisadora e a professora durante a aula gravada em vídeo)

A atitude da professora demonstra uma prática que rompe com a norma culta do processo educativo vigente. Associada à cartilha em português, ela utiliza a que está editada em espanhol. Procedendo dessa forma, interpreto como uma postura crítica sobre o seu fazer pedagógico. Associo ao que Canagarajah (2013) chama de engajamento com vista ao favorecimento de estratégias e negociação. Remeto ainda ao argumento de Rocha (2015, p. 39) que aponta que “se engaja criativamente em situações de uso da linguagem com base em contextos específicos e objetivos particulares”. Ressalto que, em sua fala, a professora afirma que usa as duas cartilhas para todos os alunos. Ela enfatiza que todos leem nos dois idiomas.

Enquanto as práticas de translinguagem forem estudadas de modo crescente, as escolas patrocinadas pelo estado não buscarão criar estratégias novas para a realidade que se apresenta com relação à mistura de línguas e comunidades. Nessa posição, García e Wei (2014) afirmam que o estudo da translinguagem deveria ser implantado nos programas de formação de professores, caso contrário, professores e alunos continuarão utilizando essa prática pedagógica de forma ilícita.

Na visão de Rocha (2015, p. 52), “quando pensamos na orientação translíngue em termos educativos e pedagógicos, esta redireciona e ressignifica os objetivos e os focos ligados à padronização”. Desse modo, a partir do que García e Wei (2014) e Rocha (2015) discutem, amparo a descrição da prática adotada pela professora do uso de uma cartilha escrita em espanhol. Ressalto que as políticas públicas da escola não preveem essa estratégia.

Ainda sobre o uso das duas cartilhas, transcrevo a fala da professora quando perguntei sobre o uso da cartilha em espanhol.

Com relação ao objetivo de eu trabalhar a cartilha
ahhh Alma de Niño, um dos principais motivos é
porque. Ahhh, nós não temos uma **gramática que
envolva língua portuguesa e língua espanhola**,
especificamente aqui pra fronteira. E Alma de Niño

ela me dá o básico. Tá? Pra leitura, pra ensinar as primeiras letras às crianças. Outro. Outro motivo é porque ahh tem textos pequenos que chamam a atenção das crianças. São textos simples, bem simples mesmo. Um vocabulário bem próprio fronteiriço. E Alma de Niño me leva em todas as séries do 1º ao 4º ano. Lá para Bolívia, no caso o 4º ano. Aqui para a... para no caso a fronteira.. Corumbá. É bem simples. Mas é.. É o que é mais fácil. É o vocabulário deles. Um dos. (Entrevista feita com a professora). (Grifos meus).

Apesar de Canagarajah (2013) não se referir à translanguagem especificamente baseado em momentos de leitura, pois suas análises se pontuam principalmente na escrita, ressaltando algumas considerações. Afirma o autor: “eu construí um ambiente pedagógico favorável, um lugar relativo seguro, para ajudar os estudantes a praticar as estratégias que ainda trazem consigo” Canagarajah (2013, p. 135). Observo que a professora Mariza Benta também buscou esse ambiente favorável. A partir do momento em que o aluno pode ler as primeiras letras, as primeiras sílabas e as primeiras palavras em um contexto familiar, permite à professora negociar a construção de sentido de forma mais flexível.

O trecho da entrevista que fiz com a professora, e transcrevo abaixo, revela a ideia de trazer o que era familiar para os alunos.

O motivo principal é esse. Porque trabalhar Alma de Niño. Tá? Temos também a facilidade de encontrar essa cartilha. E muitos dos pais que têm filhos aqui no Brasil, eles trabalham essa cartilha em casa. Eu percebi isso esse ano, em 2016. Até então, até 2015, 2014 eu não tinha visto, não tinha visto. Mas em 2016 eu percebi que alguns pais, eles me davam esse retorno. E eles trabalhavam a alfabetização lá em Alma de Niño enquanto eu trabalhava os livros adotados aqui no Brasil. Acho que é por esse motivo. (Entrevista feita com a professora)

O *feedback* da professora com relação à prática adotada, demonstra surtir efeito, quando relata que muitas vezes os alunos não estudam ou não fazem tarefas em casa por causa da língua. A maioria dos pais desses alunos não fala português, o que dificulta o auxílio em casa, tornando-se senão impossível. A partir do momento em que reconhecem o material de seus filhos, por estar na língua utilizada em casa, esse auxílio se torna possível e real muitas vezes.

Identifico a situação apresentada com a afirmação de Rocha (2015, p. 53), na qual a autora assegura que “no processo educativo, cabe o desenvolvimento de estratégias para que possamos participar de práticas de natureza tão complexa e instável”. Nessa perspectiva, segundo a autora, a aprendizagem seja um processo de eterno (re)fazer-se, ligado à performatividade, **sendo a atenção principalmente voltada ao processo, ao como, e não ao o quê**” (Grifos meus). Observo um alinhamento dos conceitos de Rocha (2015) referidos no parágrafo anterior, com a emergência da translanguagem que surge a partir do processo utilizado pela professora. A atitude da professora demonstra que ela volta sua atenção ao *como*, no sentido de realizar a construção de sentidos, não se preocupando com o *quê*.

No trecho transcrito abaixo, identifico uma preocupação da professora com relação à integração das duas línguas. Nesse sentido, García e Wei (2014, p. 146) explicam que “a translanguagem exige uma mudança epistemológica na qual a linguagem cotidiana dos alunos e a linguagem escolar são expandidas e integradas, e ao fazê-lo, mistura caminhos de saber que são tradicionalmente encontrados em espaços diferentes”.

P. Vai nesse ou nesse? (a professora pede para escolher entre a cartilha em português e a cartilha em espanhol, que é a escolhida) Vamos a ver esse. Pa..

Al. Pi – pe-pa papa – pipa pupi xxx

P. En español que lindo. Sabe dos idiomas.

Em português e espanhol. **Que rico.** Tá? (Grifos meus) (Em vídeo).

Relato, a partir do vídeo, no qual está inserido o diálogo acima, a alegria com que a professora conta que o aluno “*sabe dois idiomas*”. De acordo com o que defende Canagarajah (2013, p. 188), a translanguagem “se aproximará da ‘linguagem padrão’ em algumas ocasiões e vernáculo em outras, ambas mediadas pelos diversos repertórios linguísticos que os alunos trazem com eles”. Dessa forma, entendo que a sala de aula se torna um ambiente propício para a convivência de diferentes culturas, como é o caso da sala investigada.

Respaldo-me em Canagarajah (2013) quando afirma que a sala de aula pode ser transformada em um ambiente de socialização, que ocorre em situações cotidianas e em contextos sociais. Reflito que a prática translíngue leva à socialização entre seus atores, pois, nas palavras de Rocha (2015, p. 54), “busca preparar os alunos para aprender a lidar com a diferença, com a incerteza, com a imprevisibilidade”.

Após as reflexões em relação ao recurso proposto pela professora, busco identificar correlação com as estratégias de García e Wei (2014) quando ponderam sobre a produção de um panorama multilíngue/multimodal na sala de aula, incluindo recursos como textos, palavras nas paredes, a parede cognitiva, isto é, recursos auditivos e visuais. Vejo então, que o recurso da cartilha se adequa à proposta dos autores. Define um panorama textual e visual e de letramento. Reforço aqui que os alunos estão em fase de alfabetização e desse modo aprendendo a ler nas duas cartilhas.

Conclusão

Durante a pesquisa que realizei em Corumbá para buscar respostas às perguntas da dissertação de meu mestrado, houve a emergência

de aspectos relevantes que se referem ao ensino em zonas fronteiriças, zonas de contato, como me referi neste artigo. Foi um longo caminho que me levou a refletir e definir que há muito mais para ser revisto pelas autoridades que definem o ensino nessas zonas. No início deste artigo, pontuei que o Brasil tem 15.700 Km de áreas que se limitam com outros países, são áreas fronteiriças, zonas de contato onde pessoas habitam, transitam e compartilham esses espaços. Países que têm por língua oficial outras que não o português, sendo a maioria a língua espanhola.

Nesse espaço territorial envolto em línguas, culturas e identidades, as escolas se tornam espaços que possuem salas de aula diferenciadas, salas de aulas de “uma escola na fronteira” onde há a possibilidade de haver uma interação professora-alunos em um contexto translíngue. Salas de aula onde uma professora precisa transgredir para alfabetizar seus alunos. Porém, neste estudo, enfatizo como aspecto positivo, a atitude transgressora da professora que, por esse motivo, fez emergir práticas translíngues que desconhecia e mostrar a todos que a justiça e prática social também fazem parte do ensino e de regiões de contato.

A questão sobre a responsabilidade do Estado pela educação leva García e Wei (2014) a observar que a partir do momento em que este assume mais responsabilidades pela educação de todas as crianças, a translanguagem começa a ser usada. Consequentemente, concluem os autores, que essa prática será usada para transgredir estruturas educacionais monolíngues. A partir da afirmação dos autores, comparo a situação com a que encontrei no *lôcus* de minha pesquisa. Neste caso, a responsabilidade pela educação de todas as crianças é dos sistemas educacionais nacionais que, da mesma forma que as autoras referenciam, impõem estruturas monolíngues.

As discussões provocadas pelo ensino através de práticas pedagógicas translíngues, com objetivos de ensinar e aprender, no entendimento de Rocha (2015), implicam em inúmeros desafios. Porém, esses

desafios, segundo García e Wei (2014), demonstram o potencial que a pedagogia translíngue tem de desenvolvimento de um discurso mais sofisticado, aprofundamento da compreensão de textos, reconhecimento do que os estudantes realmente sabem e ainda inclusão das vozes dos alunos das línguas minoritárias. Rocha (2015, p. 55) relata que nessas zonas, como é o caso do *lócus* desta pesquisa, os estudantes serão capazes de construir sentido através de suas línguas e suas culturas e concluir seus aprendizados de forma substancial.

Apoiada nos pensamentos de García e Wei (2014), Canagarajah (2013) e Rocha e Maciel (2015), aponto que as escolas das regiões onde as culturas e as línguas se misturam, as chamadas zonas de contato, precisam de políticas próprias pois recebem alunos com línguas e culturas diferentes. Nesse sentido, García e Wei (2014), ressaltam que é preciso que os professores se vejam construindo e desenvolvendo as línguas adicionais dos alunos enquanto os educam. A esse respeito, Rocha (2015, p. 54) afirma que o *translinguismo* abre espaço para perspectivas não delimitadas por binários e para relações menos colonizadoras em termos de língua e cultura.

Portanto, reconhecemos que a língua não é um sistema estável e coeso e olharmos através de diferentes posições, mas não deixando de lado os discursos normatizadores, é um desafio que nos leva a romper com limites tradicionais e expressar a igualdade nas zonas de contato, conduzindo a um relacionamento igualitário entre seus habitantes.

Feitas tais considerações, alerto para o fato de que as interpretações apontadas ao longo da dissertação que deu origem a este artigo são contingentes, situadas e que são passíveis de outras interpretações, dependendo do *lócus* de enunciação do leitor deste trabalho.

REFERÊNCIAS

CANAGARAJAH, S. **Translingual Practice**: Global Englishes and Cosmopolitan Relations. London: Routledge, 2013.

COSTA, G. V. L. da. Os bolivianos em Corumbá-MS: conflitos e relações de poder na fronteira. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 35–63, abr. 2015.

CRESWELL, J.W. **Qualitative inquiry and research design**: Choosing among five approaches. Thousand Oaks, CA: Sage, 2007.

FERRARI, L.F.D.N. **En Español! Qué lindo! Sabe dos idiomas! Em português e Espanhol. Que rico, tá? Um olhar situado sobre aspetos de translinguagem na interação professora/alunos em uma escola de fronteira de Brasil-Bolívia**. 2017. 102 p. Dissertação (Mestrado em Letras),Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2017.

GARCIA, O.; WEI, L. **Translanguaging**: Language, Bilingualism and Education. London: Palgrave Macmillan, 2014.

HORNBERGER, N. H. **Continua of Biliteracy**. An ecological framework for Educational Policy, Research and Practice in Multilingual Settings. UK: British Library, 2003.

MACIEL, R.F.; BARBOSA, D.A.; COSTA, M. Translanguage, multimodality and learning in medical spaces: discussing meaning making processes (paper presentation). In: **6th Conference on Multicultural Discourse**. Tilburg - The Netherlands: The University of Tilburg. 23–25/10, 2018.

MANCILLA BARREDA, Suzana Vinicia. **Interculturalidades no contexto Puerto Quijarro (Bolívia)-Corumbá (Brasil). Português língua de fronteiras**: ensino, aprendizagem e formação de professores. 2017. 301 p. (Tese Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017

MACHADO, Lia. Osorio. Limites e Fronteiras: Da alta diplomacia aos circuitos da ilegalidade. **Revista Território** (Geografia/UFRJ) 8 (2000): 09–29, 2000.

MARQUES, N. **Da formação continuada de professores aos momentos de tensão em sala de aula:** Rizoma, Emergência e Letramentos. Campinas: Pontes Editores, 2016

PENNYCOOK, A. Translanguaging and semiotic assemblages. **International Journal of Multilingualism**, 14:3, 269–282, 2017.

PRATT, M. L. Arts of the Contact Zone». New York: Modern Language Association. Profession. 1991. Disponível em: <https://www.wabashcenter.wabash.edu/scholarship/arts-of-the-contact-zone-pdf/>. Acesso em: 24 mar. 2021.

ROCHA, C.H. Ensino de língua inglesa na contemporaneidade: diálogos entre prática translingue e a teoria bakhtiniana. In: ROCHA, C.H. *et al.* (org.). **Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente:** desafios em tempos de globalização e internacionalização. Campinas: Pontes, 2015.

ROCHA, C.H.; MACIEL, R.F. Ensino de língua estrangeira como prática translingue: articulações com teorizações bakhtinianas. **D.E.L.T.A.**, 31–2. 2015 (411–415), 2015a.

ROCHA, C.H.; MACIEL, R.F. Língua Estrangeira, formação cidadã e tecnologia: ensino e pesquisa como participação democrática. In: ROCHA, C.H.; MACIEL, R.F. **Língua estrangeira e formação cidadã:** por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes, 2015b.

SILVA, N. B. P. R. **Escola de Fronteira:** Proposta para alfabetização de alunos residentes na Bolívia e que estudam na escola CAIC, em Corumbá/MS. 2016. 84 p. Tese (Dissertação em Estudos Fronteiriços) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Corumbá-MS, Brasil, 2016.

VOGEL, S.; GARCIA, O. Translanguaging. In: NOBLIT, G.; MOLL, L. (Eds.). **Oxford Research Encyclopedia of Education.** Oxford: Oxford University Press, 2017.

WILLIAMS, C. **Bilingual Teaching in Further Education:** Taking Stock. Bangor: Cenolfan Bedwyr, University of Wales, 1997.

FUNCIÓN SOCIAL Y FORMATIVA DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN LA CARRERA DE LETRAS EN LA FRONTERA

Lucilene Machado Garcia Arf
Suzana Vinicia Mancilla Barreda

Introducción

Este trabajo se inscribe en el campo de las acciones de intervención mediante los proyectos de extensión. El carácter indisoluble entre la enseñanza, la investigación y la extensión está en el artículo 207 de la Constitución Brasileña, tal es su importancia, que estos se consideran los pilares que fundamentan la educación universitaria en este país.

Con foco en la práctica docente de la carrera de Letras con título en portugués y español del Campus del Pantanal (CPAN) perteneciente a la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), se exponen las razones jurídicas y de derecho que fundamentan la extensión universitaria y sus repercusiones en la formación profesional y social entre los alumnos participantes de los proyectos de extensión desarrollados en dos campos: el primero se refiere al proyecto denominado ***Orelha de livro*** y el segundo trata de **La enseñanza del portugués a bolivianos**.

Ambos proyectos llevan en consideración la situación fronteriza del CPAN. Localizado en Corumbá (BR), frontera con Puerto Quijarro (BO), ambos municipios componen una confluencia poblacional que transita ese territorio, cuyo flujo humano, lingüístico, cultural, religioso, identitario, entre otros aspectos, se suma al flujo de mercancías, de acti-

vidades laborales, actividades comerciales de ocio que circulan libremente de un lado al otro, promoviendo imbricaciones sociales, educativas, culturales y lingüísticas, entre otras.

Siguiendo tales propósitos, elaboramos los cursos de extensión discriminados en este artículo en acuerdo con las necesidades del público alrededor, y el objetivo de ser una vía de doble mano en que sociedad y vida académica se tramen. Cuando los procedimientos son adecuados los dos segmentos ganan en conocimiento y experiencia.

La Extensión Universitaria en el Curso de Letras del CPAN

El campo de la extensión universitaria está reglamentado en primera instancia por el *Conselho Nacional de Educação* (CNE) que, mediante la Resolución nº 7, de 18 de diciembre de 2018, establece las Directrices para la Extensión en la Educación Superior Brasileña.

Por su parte, mediante la Resolución nº 11 del 6 de diciembre de 2019, la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul establece normas reglamentarias institucionales sobre las acciones de extensión de esa universidad.

Ambos documentos instituyen las directrices para la extensión como una actividad que integra la matriz curricular y la organización de la investigación, conforme presenta la Resolución nº 7/2018

(...) constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2018, p. 1–2).

Si el papel de la investigación es proponer y desarrollar estudios científicos, el papel de la enseñanza está volcado al aprendizaje de los estudiantes. La extensión es la actividad que reúne los estudios desarrollados tanto en la investigación como en el aprendizaje y lo aplica en las comunidades circundantes, desarrollando un intercambio de conocimientos y saberes científicos y populares.

De ese modo se cumple el presupuesto de la *Lei de Diretrizes e Bases*, LDB 9.394 de 1996, que establece las bases de la educación en el ámbito nacional. En su artículo 43, dicha ley asevera que la educación superior debe: “**VII** - *promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição*” (BRASIL, 1996, p. 33).

En la UFMS, la *Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Esportes (PRO-ECE)*³⁰ cumple la misión de “*fomentar uma extensão universitária socialmente relevante e fortalecer a prática esportiva e artístico-cultural no âmbito interno, tudo isso, norteado pelo rigor acadêmico e pela busca da excelência*” (UFMS, 2019, p. 1). La PROECE cuenta con la *Coordenadoria de Extensão (CEX)*³¹, unidad cuya responsabilidad consiste en la coordinación, orientación y evaluación de las actividades de extensión de la universidad. Institucionalmente la CEX incentiva y hace posible que los docentes, estudiantes y técnicos promuevan acciones de extensión.

Para tanto, se deben formular propuestas vía *Sistema de Gestão de Projetos (SigProj)*, mediante el cual se accede a convocatorias destinadas a diferentes segmentos. Las actividades de extensión pueden ser: programas, proyectos, cursos, eventos y prestación de servicios. En este estudio presentamos dos proyectos de extensión coordinados por las autoras.

³⁰ Más informaciones se encuentran en: <https://proece.ufms.br/>. Acceso: 20 jan. 2021.

³¹ Más informaciones se encuentran en: <https://proece.ufms.br/coordenadorias/extensao/sobre-a-cex/>. Acceso: 20 jan. 2021

Experiencias de Extensión: *Orelha de livro: literatura em cena* y Enseñanza de portugués para bolivianos

Los proyectos de extensión que componen este capítulo están centrados en dos experiencias desarrolladas por al menos cuatro períodos lectivos (dos años), y realizados en diversos ambientes, conforme se planearon en distintas circunstancias destinados a atender variedad de público conforme demanda social.

Orelha de livro: *literatura em cena*

El proyecto de extensión “*Orelha de livro: literatura em cena*” se aplicó durante cuatro años en la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul, en la ciudad de Corumbá, dirigido a comunidades vulnerables a los alrededores de la universidad. El principal objetivo de este tipo de proyecto es acreditar la universidad ante la sociedad como un espacio de producción de conocimiento para dirimir las desigualdades sociales que existen entre clases.

Así, el proyecto nace con este propósito, basado en principios democráticos y transformadores que amplían el diálogo entre los diferentes saberes disciplinares y la integración de la docencia, la investigación y la extensión. En principio fue desarrollado para adultos, pero durante el primer bienio, hubo varias solicitudes de la propia comunidad para ampliarlo con la finalidad de atender al público infantil, considerando que las escuelas públicas brasileñas habían reducido drásticamente la oferta de disciplina de literatura para niños. El intento fue ampliarlo, utilizando como monitores a estudiantes del curso de Letras/Español, sin embargo, con los recortes de becas por parte del Ministerio de Educación en los años 2018/2019, nos encontramos con una serie de dificultades para tal expansión y optamos por continuar con solo uno de los públicos: los

niños, que se encontraban en una situación de vulnerabilidad mucho más latente.

Como a normativa de extensión está basada en los principios democráticos y transformadores, además de mejorar el diálogo entre los diferentes tipos de saberes imputados a las asignaturas, las clases fueron ofrecidas con los mismos parámetros, siempre reflexionando la práctica y cómo resultaba la recepción de los niños. Los encuentros fueran semanalmente, martes y jueves, por las tardes, en espacio del *Instituto Moinho Cultural*, una institución mantenida por la comunidad local que alberga 400 niños y adolescente en situación de riesgo, impartiendo clases de música, danza, tecnología, educación ambiental etc., en turno distinto al período regular.

Dos monitoras del curso de licenciaturas en Letras/Español fueron calificadas para desarrollar acciones con dos grupos de 35 niños, con el intuito de despertar la curiosidad, el placer y la consciencia para cuestiones que involucran lectura, de forma natural, aunque hubiera toda una didáctica pensada para acoger el texto literario.

La ciudad fronteriza, que fue campo para la experiencia, está localizada al oeste del estado y su economía está basada en la extracción de minerales, la agricultura, el turismo, la pesca y ha mostrado altos niveles de violencia que involucran la explotación sexual, tráfico de personas y el narcotráfico, entre otros. De ahí la urgente necesidad, como docentes, de contribuir con acciones que permitan la accesibilidad al arte literario que implica el desarrollo de la sensibilidad, creatividad y el estímulo a las manifestaciones artísticas, demostraciones de deseos y sentimientos enganchados a las transformaciones de las realidades sociales. Si la condición del lector literario no es en realidad un aporte para construir mejores personas, al menos puede ponerlas frente a los hechos de la vida, y esto ya es un paso para que el sujeto viva con más conciencia y criticidad.

El sociólogo brasileño Antônio Cândido (2006) asegura que solamente podemos comprender la realidad, fusionando texto y contexto en una interpretación dialécticamente completa, en la que tanto el antiguo punto de vista explicado por factores externos como el otro, guiado por la convicción de que la estructura es virtualmente independiente, conjugándose con momentos necesarios del proceso interpretativo. Cândido no trata la literatura como una instancia de formación humana, ni aplica el ideal clásico del deleite instructor, la defiende como una cuestión de derechos humanos y como un derecho inalienable, un bien cultural donde se concentra la esencia del ser humano, como podemos inferir del fragmento que sigue:

A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa – o Verdadeiro, o Bom, o Belo –, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica [...] ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela – com altos e baixos, luzes e sombras. (CANDIDO, 1972, p. 805–806)

Crear en el papel formativo de la literatura, para Antônio Cândido, implica luchar por ella como se lucha por el derecho a la vivienda, el derecho a la alimentación o a la salud. La literatura es el mimetismo de la vida y, como arte de la palabra, es un instrumento de comunicación e interacción social, cumple varias indicaciones, además de transmitir el conocimiento y la cultura de una determinada comunidad. Está vinculada a la sociedad en la que se origina, así como a todo tipo de arte, ya que el artista no puede ser indiferente a la realidad. La obra literaria, principal instrumento del proyecto, es el resultado de las relaciones dinámicas entre escritor, público y sociedad, pues a través de sus obras el artista transmite sus sentimientos e ideas sobre el mundo, llevando a su lector a la reflexión e incluso a un cambio. de posición frente a la realidad,

ayudando en el proceso de transformación social como se predijo en los documentos que guían los cursos extensionistas.

La literatura conduce al lector a asumir formas de crítica a la realidad circundante y produce el desarrollo de argumentos posibilitadores de denuncia social, lo que lleva a confirmar que la literatura está comprometida con el servicio de una causa político-ideológica. Por esta importancia, la literatura se convirtió, en diversas partes del mundo, en una asignatura escolar dada su importancia para la lengua y la cultura de un país, así como para la formación de los jóvenes lectores.

Conscientes de este papel, elegimos, para cada encuentro, libros que además de encantar pudiesen promover el conocimiento crítico, conectando el mundo imaginario con el mundo real. Después de las lecturas – a veces realizadas en conjunto, a veces realizadas solo por los monitores, con la ayuda de elementos artísticos, con el fin de atraer la atención de los niños – se promovían discusiones con el fin de llevar el pensamiento del público infantil a la reflexión, siempre con gran naturalidad. Para Deleuze *“as personagens literárias são perfeitamente individualizadas, e não são nem vagas nem gerais; mas todos os seus traços individuais elevam-nas a uma visão que as transporta para um indefinido, como um devir demasiado poderoso para elas”* (1993, p. 14).

En los últimos encuentros, de cada aplicación del proyecto, fue posible verificar que los niños eran capaces de establecer las relaciones de forma individual, antes de la intervención de los monitores, expresando sentimientos, opiniones e imprimiendo consideraciones desde su propia perspectiva. De lo que se aprecia una evolución en la elaboración del pensamiento en el transcurso de la propuesta, lo que nos anima a continuar, sin embargo, aunque no se lograra este resultado, la literatura ya habría cumplido otros propósitos. Coelho sostiene que:

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização... (COELHO, 2000, p. 27).

La selección de libros llevó en cuenta el entorno en el que viven estos pequeños: la frontera; por lo que se eligieron libros de autores brasileños y bolivianos para facilitar la contextualización local, a fin de incentivar el reconocimiento de características propias de las culturas de los dos pueblos. Igual se contaron historias y se crearon performances a partir de las leyendas urbanas que habitan el inconsciente colectivo regional, despertando interés en la memoria que impregna el lugar, para que puedan, en la práctica, experimentar las condiciones de la frontera y así crear su propia concepción del espacio donde ellos viven. Como ya asentado anteriormente, el espacio que recibió este proyecto está una franja fronteriza que produce intersecciones complejas y una maraña de relaciones que funcionan como elementos de aproximación y a la vez, de retraimiento. La vida en la frontera coloca al individuo frente al “otro”, al extranjero, diferente de las áreas centrales, por lo que es necesario comprender este lugar y hasta qué punto interfiere en la construcción del conocimiento de los niños y cómo se desencadena dentro de sus límites de comprensión.

La identidad local trata de solidificarse a través de la aproximación de estos dos países portadores de culturas diferentes, que traen consigo el complejo colapso político promovido por la neocolonización y otros conceptos de la posmodernidad que terminan interfiriendo más intensamente en la zona fronteriza.

Todos estos elementos combinados contribuyen a un alto nivel de prejuicio arraigado en todos los estratos sociales. El prejuicio lingüístico es uno de los más ejercitados por los niños, que lo utilizan como una

forma de ridiculizar al otro. Como las escuelas brasileñas tienen un gran número de estudiantes bolivianos, el idioma se utiliza como categoría de identidad, sirviendo como un "límite" entre nacionalidades. Por tanto, nuestra intención fue utilizar la literatura como una forma de reconocer la diversidad lingüística local, identificando las diferencias no como categorías de más o menos prestigio, sino como una forma de reforzar las culturas involucradas y reducir los prejuicios. Deleuze (1993) testifica que la literatura es delirio, pero el delirio no es tema de padre-madre, pues no hay delirio que no pase por los pueblos, por las razas y tribus y que no habite la historia universal. Todo delirio es histórico mundial, un desplazamiento de las razas y de los continentes. Rechazar la realidad lingüística del alumno es rechazar al alumno mismo. Al identificar las diferencias en los idiomas, se puede promover el respeto y valoración de sus aspectos históricos. Así que las presentaciones fueron una vez en portugués y otra en español para que los dos idiomas fuesen valorados dentro de cada cultura.

El proyecto de extensión, en este caso, funciona como un espacio integrador para la valoración de las culturas de ambos países. Como esta frontera tiene un historial de negación de identidad por parte de los estudiantes bolivianos desplazados de su territorio, aprovechamos para reforzar, con ellos, la idea de identidad.

El niño boliviano matriculado en escuelas brasileñas, niega su identidad en un intento de demostrar que es brasileño, ya que la mayoría tiene actas de nacimiento en un registro brasileño, pero al mismo tiempo no es aceptado por el brasileño que lo considera boliviano, provocando una paradoja y crisis de falta de pertenencia. El hecho engloba también otras variantes que corroboran para potenciar esta situación, que, en la medida de lo posible, fueron planteadas por los monitores como actividades responsables de la entrada del individuo en el proceso crítico y social, articulando lo estético, lo social y lo ético.

Nuestro proyecto puso en evidencia que la enseñanza está hermanada a la extensión y que una complementa la otra. Observamos especialmente ser un campo formativo cuando se pone en práctica el desarrollo de las metodologías preconizadas en la teoría repasada por las carreras de letras. Estas dos instancias constituyen el cimiento la enseñanza/aprendizaje. Mientras el primer enfoque pone acento en las propiedades teóricas involucradas en la formación, incluso psíquica, la acción se ocupa de las dimensiones, ante todo colectivas del ser humano, en su historia social, formas de interacciones, o actividades que constituyen marcos que organizan y mediatizan lo esencial en las relaciones de los individuos, sobre todo individuos singulares como son los habitantes fronterizos.

La actividad promocionada por las actividades de extensiones también es pasible de observaciones por las dimensiones de investigación. El resultado es un proceso interpretativo que implica atribuciones a partir de una mirada prudentemente analítica, que está respaldada por la investigación. De forma que los términos “actuar” e “investigar” casi se confunden, presentan prácticas que se enredan e implican en una misma dimensión. Se reserva, al final de cada semestre, una textualización de la práctica, como si fuera un relato para pensar sus propios actos en cuanto maestro de la enseñanza básica para que el proceso tenga provecho y no se constituya como algo casi mecánico.

Los académicos de la carrera de letras se benefician con el actuar docente en los proyectos de extensión. Aunque no estén dotados totalmente de las dimensiones teóricas, es una oportunidad para comprender como los dos aspectos están íntimamente ligados: el enseñante para presentarse como actor, tiene que tener noción que la aplicación de la enseñanza tendrá un efecto en los niños que la reciben y que estas reacciones pueden ser tematizadas e incluso los métodos utilizados, ajustados; y que todo el proceso es muy representativo para la investigación.

Es un doble proceso, uno fisiológico y mecánico, que consiste en llevar a cabo un proyecto que trata de proponer lecturas, elegir las, ponerse en contacto con niños en situaciones de vulnerabilidad, ayudándoles a identificar los símbolos que van apareciendo, y otro de abstracción mental, mediante el cual la percepción sensitiva del proceso anterior provoca de inmediato una actividad cerebral que consiste en elaborar el significado de los símbolos visualizados.

Enseñanza de portugués para bolivianos: enseñar portugués para aprender español

Hay diversos conceptos que caracterizan la extensión, uno de ellos es el protagonismo. Se suman otras condiciones: desafío, iniciativa, organización, busca por la autonomía, aprender a aprender, comunicarse, convivir, toma de decisiones, expandir sus capacidades para gestionar, resolver problemas y entender las necesidades individuales y sociales de la comunidad entre otras que componen el perfil de un extensionista.

En 2010 tres estudiantes del curso de Letras³² manifestaron interés en enseñar portugués para bolivianos en curso que sería impartido en Puerto Quijarro mediante un Proyecto de Extensión. No habiendo trabajado con la enseñanza de portugués, este desafío me llevó a pensar que, al tener contacto con hablantes de español, su aprendizaje en la lengua castellana podría ser beneficiado con esa acción. Bastaba investigar si había interés en el municipio boliviano.

³² En reconocimiento a la actitud protagónica de esas tres estudiantes, hoy colegas graduadas en Letras, las nombro: Daniela Teixeira de Castro, Juliana Burgos Rojas e Vera Regina Paulo Ferreira Plácido. Estudiantes que hicieron parte del *Programa Bolsa Permanência*/UFMS, instituido y mantenido por el Ministerio de Educación (MEC), cuyo objetivo era auxiliar estudiantes en situación de vulnerabilidad socioeconómica, ofreciendo un repase financiero para garantizar su permanencia en la Universidad. Informaciones sobre ese programa están disponibles en: <https://proaes.ufms.br/coordenadorias/integracao-e-assistencia-estudantil/diase/auxilio-permanencia/>. Acceso: 22 jan. 2021.

En aquel entonces, el comercio boliviano era dinamizado por compradores brasileños, eso nos llevó a pensar en el interés en estudiar portugués por parte de ese segmento de comerciantes. La propuesta presentada a la Asociación Comercial 12 de octubre, entidad que representa un gran número de comerciantes locales, nos informó que, habiendo planteado la propuesta, no hubo interesados pues “los comerciantes ya conocían lo suficiente del portugués para vender”, según declaración del presidente de esa entidad representativa.

La próxima tentativa fue en la Dirección Distrital de Educación de Puerto Quijarro, órgano que administra la educación en ese municipio. La intención era ofrecer un curso extracurricular a los alumnos de secundaria, sin embargo, aceptaron el curso desde que se lo impartiera a los docentes.

En la carrera de Letras del CPAN no teníamos una asignatura que trabajase la enseñanza de Portugués como Lengua Extranjera (PLE), por lo tanto nos abocamos a estudiar autores de ese campo de conocimiento para desarrollar la acción que nos habíamos propuesto realizar, entre ellos mencionamos Almeida Filho (2007, p. 33). Dicho estudioso orientaba sus estudios en la perspectiva de la Enseñanza de Portugués como Lengua Extranjera (EPL), “[...] *por se tratar de minha forte experiência inicial no ensino de português fora do Brasil em contexto claramente exógeno onde o português é uma língua estrangeira. Nessa acepção ainda, lembro que se trata de ensino de português como língua não materna.*”

En aquel entonces, fue coherente afiliarnos a ese campo de estudios (EPL), pues considerábamos un desafío entender el status de la lengua portuguesa en las fronteras y cuáles eran los sentidos construidos por los hablantes bolivianos con relación al portugués, sin embargo, en el transcurso de las diferentes versiones que tuvo este proyecto, otras concepciones de lengua y su aprendizaje nominaron las líneas de estudios que adoptamos, por ejemplo: Portugués segunda lengua (P2L), *Por-*

tuguês para falantes de outras línguas (PFOL), hasta llegar a la propuesta de *Português língua de fronteiras*³³.

Para la realización de ese primer curso, seguimos los fundamentos del aprendizaje comunicativo de lenguas, enfoque que era de conocimiento del grupo de profesoras ministrantes. Por otro lado, esa experiencia proporcionó a los participantes, profesores de las escuelas bolivianas, la oportunidad de revisar y actualizar sus propias metodologías en su campo de actuación docente en Puerto Quijarro.

El primer curso duró un semestre, considerada una iniciativa exitosa, pues alcanzó el aprendizaje de portugués en el campo de la lengua y de las interculturalidades que se movilizaron en esa acción.

El periodo siguiente se abrieron nuevos grupos. Uno que atendía al sector de salud, otro que siguió con el grupo de profesores y servidores públicos. Siempre con asiduidad de los participantes y de los estudiantes de Letras que participaban como profesores.

Las dudas relacionadas a la metodología de enseñanza aplicada al portugués como segunda lengua eran tema de los encuentros entre el equipo de profesores. Las actividades cambiaron de rumbo, pues en 2013 la coordinadora del curso de portugués para bolivianos inició la capacitación en el área, con el inicio de un programa de doctorado.

En 2015 se reinició el proyecto, con la finalidad de recoger datos para la investigación que seguía la línea de la Investigación-acción³⁴.

³³ Esta es la denominación que propongo en mi tesis de doctorado *Interculturalidades no contexto Puerto Quijarro (Bolívia)-Corumbá (Brasil). Português língua de fronteiras: ensino, aprendizagem e formação de professores* (2017).

³⁴ Se organizó un curso similar al primer curso que inició el proyecto de la enseñanza de portugués para bolivianos. Los alumnos eran profesores de la educación pública de Quijarro y los que ejercieron como profesores eran estudiantes del Curso de Letras portugués español. Para mantener en sigilo su identidad se los identificó por un número.

Como parte de la experiencia, los participantes registraron sus vivencias en diarios de campo. A continuación, registramos y comentamos algunos de ellos.

Sobre la motivación para participar del proyecto, una de las profesoras (P7) conoció el proyecto en su inicio:

[...] desde 2012 já tenho vontade de participar, fui bolsista do projeto de ensino para os bolivianos, só que não fui para a prática, ficamos só nas leituras, nas reuniões. Nesse projeto eu optei em participar porque já tinha essa vontade e a minha participação se deu a partir do momento que eu soube pelas outras participantes. Infelizmente já peguei o segundo módulo, mas eu entrei mesmo assim.

Conocer el grado de motivación de los participantes es importante, pues era un proyecto que exigía que el estudiante de Letras se desplazase hasta Quijarro para el curso que se realizaba dos veces por semana. La misma profesora comenta sobre el enseñar su lengua materna:

[...] eu entrei mesmo assim porque tinha um desejo de aprender espanhol, só que o projeto não é voltado para a língua espanhola, o projeto é voltado para a língua portuguesa, mas eu sabia que à medida que eu tivesse contato com os bolivianos eu ia sanar alguns problemas, porque não basta saber a língua, a gente tem que conhecer o cidadão, a pessoa, o estrangeiro. Então, eu não tenho que saber apenas o espanhol, eu tenho que saber como é esse cidadão, como que é estar no território dele, no país dele, como é a cultura dele, como essa pessoa é no convívio dela.

Su reflexión trasciende el deseo de aprender español, expresa el querer conocer al participante boliviano, de relacionarse e involucrarse. De esa reflexión proviene el título de este ítem: enseñar portugués para aprender español. ¿El camino que nos conduce por la enseñanza de una lengua puede estar relacionado al aprendizaje de otra lengua?

Si consideramos el proceso de enseñanza y aprendizaje, es muy posible construir esa vía con doble sentido. Una relación muy distinta a la establecida con los bolivianos en el comercio, basada esencialmente en la intención comercial y que prevalece entre bolivianos y brasileiros, unos en la condición de vendedores, otros de comparadores. Siguiendo esa línea de pensamiento la profesora P6 expone:

O contato que eu tinha com os bolivianos aqui da fronteira era do comércio, e no comércio eles falam muito bem a língua portuguesa, e eu pensei que eram essas pessoas que fariam o curso e não pessoas que não tinham a necessidade de aprender o português porque são pessoas que trabalham em outros campos, não necessariamente com pessoas que falam português, mas que tinham o desejo de aprender a língua. Então, quando cheguei e vi que eram pessoas que quase não tinham conhecimento da língua portuguesa, foi aí que vi como era o curso realmente.

Los presupuestos que se hacen sobre el público asistente suelen ser uno de los elementos que conducen los rumbos de la práctica que se adoptan en la clase. De ese modo, la quiebra de las expectativas funcionó como un elemento motivador, aunque las profesoras enfrentaron el desafío del ejercicio docente sin una práctica anterior como expone la profesora P1:

Uma das dificuldades que eu tive – como não tinha muita experiência – era como ministrar mesmo a aula. Não sabia como prepará-la. Depois fui aprendendo, com o auxílio da professora pesquisadora, aprendi que, por exemplo, pode-se trabalhar com uma imagem, com a letra de uma música e ministrar uma aula.

La percepción de la profesora que se coloca como aprendiz es importante. Esa predisposición en la formación docente es necesaria, pues trabajamos con sus creencias sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua, sea materna o extranjera. La profesora es sensible a la

preparación de una clase a partir del uso de “materiales reales” explotados didácticamente.

Con relación a la metodología, aunque se haya trabajado en la formación inicial de los estudiantes de Letras siguiendo diferentes presupuestos teóricos, fue perceptible constatar que, al ejercer la docencia en un contexto real, las estudiantes de Letras tuvieron que cambiar sus creencias sobre como sería enseñar portugués a alumnos bolivianos que no conocían esa lengua, como expresan las profesoras P6 y P7:

Vi [que] não era difícil de fazer como o bicho de sete cabeças que a gente pensa. Era um método que não trabalhava só a gramática: “ah, nós vamos ensinar só verbos e vamos ficar naquilo, só verbos, vamos ficar na estrutura. Vamos ficar só no gênero”. Era tudo contextualizado, era tudo preparado [...]. (P6).

Como superei as dificuldades: foi assim, eu ainda não fiz nenhum material, as aulas foram muito rápidas e como tinha já material elaborado eu pensei: ‘deixa eu trabalhar esses materiais que já estão prontos’. E assim, eu tirei muita dúvida com relação a como preparar uma aula. Vi que uma coisa pode gerar outra. Gostei muito do método que trabalhou com contexto e interação com base no diálogo, gostei desse trabalho. Todas as atividades foram guiadas a partir do diálogo e sempre promovendo a interculturalidade. Eles mostravam a cultura deles, nós mostrávamos a nossa e a gente ia trabalhando isso. (P7).

Aunque aún prevalezca la idea de “ellos” y “nosotros” la experiencia de enseñar y aprender considerando al “otro” no como una idealización sino en sus aspectos reales es lo que puede construir el conocimiento intercultural: “[...] lo fundamental no se aprende de manera aislada e individual, sino a través de una determinada comunidad o grupo social. Aprendemos en nuestra matriz cultural que es a la vez social. La cultura es algo social” (ALBÓ, 2013, p. 12).

La experiencia de la convivencia entre bolivianos y brasileños en un curso de extensión fue más allá de las expectativas de la enseñanza y aprendizaje de portugués. Las relaciones interpersonales que se desarrollaron en el espacio de las clases, y fuera de este, expuso entre las profesoras brasileñas, prejuicios hacia los bolivianos que llevaban consigo como una marca de la colonialidad latente en las relaciones asimétricas entre bolivianos y brasileños, conforme señalan diversos estudiosos (COSTA, 2013; MANCILLA BARREDA, 2017) al percatarse del intrincado sistema de relaciones sociales en la frontera.

La quiebra del paradigma prejuicioso sobre el boliviano se produjo en diversos momentos y enunciados de diferentes formas por las profesoras brasileñas. Algunas veces producto de las percepciones familiares y heredadas de los padres u otros antecesores. Otras veces los prejuicios se construyeron con base en visiones jerarquizadas, fruto del proceso continuo de la colonialidad que reverbera en diferentes entendimientos de la manutención de poderes ya instituidos.

El discurso político que clasifica a los bolivianos como “hermanos bolivianos” se produce en el sentido de querer indicar una proximidad familiar, cuando en realidad las diferencias no se tratan con discursos sino con prácticas. Fue a partir de la práctica pedagógica realizada en el curso de portugués para bolivianos que los alumnos atisbaron algunos abismos:

Então, neste projeto a gente vai lá, entra em contato com eles, vai ver muita coisa, a gente começa a ver como é o boliviano, essa questão de afetividade, porque eles foram muito afetivos com a gente, começa a se ter respeito, consideração, e entra um monte de coisas. A gente vai mudando os conceitos da pessoa em si, dos bolivianos. A gente vai quebrando essa barreira. Essa visão que eu tinha deles foi modificada [...]. (P7).

Aun siendo de conocimiento de los participantes la situación social asimétrica favorable a los brasileños, observamos que los estudiantes bolivianos no se manifestaron sobre esa temática, sin embargo, recogimos el testimonio de una de las alumnas (A9) en su diario:

Cuando salgo a realizar compras puedo expresarme con un poco más de seguridad, todavía no en su plenitud, pero hasta la fecha he notado un gran avance en mis conocimientos de portugués esto me hace sentir más segura de mí misma y con una autoestima no por el cielo, pero normal.”

Ella nos invita a pensar en la lengua como un puente que comunica y que está relacionada con el sentido de la autoestima, del saber estar y saber transitar en un contexto donde los acentos son indicadores de nacionalidad y constituyen identidades.

El proyecto de enseñanza del portugués para bolivianos tuvo su última versión en 2018, con la organización del curso de extensión **Lenguas en la frontera: la enseñanza de portugués para los feriantes bolivianos**. El motivo surgió por la rotunda presencia de comerciantes bolivianos en las ferias libres de Corumbá. En esa versión el curso se desarrolló en un aula del CPAN que queda cerca de una de las ferias que se realiza los jueves por la mañana.

Con clases semanales, dos alumnos del curso de Letras tuvieron la oportunidad de vivenciar la experiencia de enseñar portugués, guiados especialmente por una perspectiva intercultural, orientados por conceptos que entienden que, si las prácticas pedagógicas no se descolonizan, no puede haber una verdadera interculturalidad.

Esta última experiencia está registrada en una revista sobre migraciones del *Grupo de Estudos Migratórios: Acolhimento, Linguagens e Políticas* – GEMALP – (en prensa), del que extraemos las siguientes consideraciones de los estudiantes de Letras:

Aprendemos muito com nossos alunos bolivianos e desenvolvemos durante o curso uma relação positiva, baseada sobretudo no respeito e admiração. Vemos a existência de projetos como este, que ligam as culturas, línguas e fronteiras como um bem necessário aos dois países, na medida em que há uma desmistificação gigantesca de estereótipos. Ao ministrarmos aulas para os nossos alunos bolivianos, podemos ficar abertos a novas maneiras de ler o mundo, de habituar-nos a contextos diferenciados e constituir-nos discursivamente em línguas diferentes. Um contexto que na nossa opinião deveria ser vivenciado por todos os alunos e professores de uma fronteira.

Conhecer pessoas diversas, escutar a sua história, entender seus pensamentos, compartilhar de experiências, ter êxito no planejamento, enfim, adquirir conhecimento, sem dúvidas, é a melhor parte do processo. (BORGES; SOUZA, en prensa)

En su narrativa es posible comprender la importancia de participar de un Proyecto de Extensión con la enseñanza de su lengua materna como segunda lengua les propició la ampliación del espectro de alcance de su formación docente, bien como el enriquecimiento personal que esa experiencia significó.

Que los estudiantes de Letras tomen consciencia de su formación inicial como mediadores interculturales, utilizando recursos lingüísticos y extralingüísticos es, quizá uno de los resultados más significativos de este Proyecto de Extensión, pues esos estudiantes formados en Letras ocuparán los puestos docentes en la educación básica en Corumbá.

Consideraciones finales

*“La interculturalidad sólo será posible desde la
insurgencia de la ternura”*

(GUERRERO ARIAS)

Los resultados positivos de dos proyectos confirman la importancia singular que tiene la extensión para el campo docente y del alumnado en su formación inicial. Las prácticas insurgentes de resistir a lo establecido han orientado las acciones de extensión que citamos. Son como semillas que configuran diversas formas de poner en acción, escuchar, mirar, pensar, sentir, ser, teorizar, siguiendo una clave decolonial.

Las observaciones realizadas nos parecen indispensables para comprender como se forjan concretamente las capacidades solicitadas a los alumnos, tomando en cuenta la composición compleja del contexto fronterizo y los habitantes que lo ocupan, para movilizarlas con el propósito de dominar mejor las prácticas de enseñanza. Hemos podido observar que el saber compartido en clase, por los académicos, sobre las dos temáticas revisitadas, nos permiten no sólo un uso más eficaz de los procedimientos lingüísticos trabajados en la ejecución de los proyectos, sino también la posibilidad en las sesiones de balance y autoevaluación, de comprender y explicar la lógica de los actos realizados.

REFERENCIAS

ALBÓ, Xavier. **Cultura, interculturalidade, inculturación**. Caracas: Fundación Santa María, 2003.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 4ª edição, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 7 de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014–2024 e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

CANDIDO, Antônio. **A literatura e a formação do homem**. Conferência pronunciada na XXIV Reunião Anual da SBPC, São Paulo, julho de 1972.

CANDIDO, Antônio. **Na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**. São Paulo: Ed. Moderna, 2000.

DELEUZE, Gilles, La Littérature et la Vie. In: DELEUZE, Gilles. **Critique et Clinique, Minuit**. Paris, 1993, pp. 11–17.

MANCILLA BARREDA, S. V. **Interculturalidades no contexto Puerto Quijarro (Bolívia)-Corumbá (Brasil). Português língua de fronteiras: ensino, aprendizagem e formação de professores**. 2017. 301 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017)

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

UFMS. Conselho de extensão, cultura e esporte. **Resolução nº 11 de 6 de dezembro de 2019**. Estabelece as Normas Regulamentadoras das Ações de Extensão da UFMS. Disponível em: <https://proece.ufms.br/files/2020/03/RESOLU%C3%87%C3%83O-11-Aprova-Normas-de-Extens-o.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.

UFMS. Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Esporte/PROCE. Disponível em: <https://proece.ufms.br/a-proece/>. Acesso em 15 jun. 2021

ESPAANHOL COMO LÍNGUA ADICIONAL E PODCAST: ARTICULAÇÕES ENTRE ENSINO E PESQUISA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO

Márcio Palácios de Carvalho

Introdução

O presente capítulo faz parte de uma pesquisa intitulada “Rádio pedagógica no IFMS pod: análise da oralidade em espanhol como língua estrangeira em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio a partir da produção de *podcast*”, aprovada no Programa de Iniciação Científica Júnior – PIBIC-Jr da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do estado de Mato Grosso do Sul – Fundect-MS e desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul – IFMS, *Campus* Nova Andradina, no período de novembro de 2019 a outubro de 2020.

A execução deste estudo em um contexto da educação profissionalizante se justifica pelo aumento no número de plataformas virtuais de reprodução de músicas e áudios, popularização de aplicativos que permitem a produção desses conteúdos em aparelhos eletrônicos e pela necessidade de explorar processos de ensino interdisciplinares, contextualizados e comprometidos com o pensamento crítico, reflexivo e ético, conforme orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 2000).

Na área de estudo sobre o ensino de línguas adicionais, pesquisas teórico-práticas vêm mostrando que a aplicação de Tecnologias Digitais

da Informação e Comunicação – TDIC amplia as formas de produção de conhecimento (GREGOLIN, 2013), estimula a criatividade (CARVALHO; KANASHIRO, 2021), proporciona uma dinâmica mais atrativa (SCHÖNINGER, SILVA & ROQUE, 2018) e permite a efetiva participação do estudante (RODRÍGUEZ, 2012).

A partir dos trabalhos mencionados, o presente texto tem como objetivo verificar as contribuições da língua espanhola e do recurso digital *podcast* na formação profissional do estudante de cursos técnicos, integrados ao Ensino Médio.

Diante disso, o estudo contou com um grupo composto por nove estudantes. Sendo sete do curso de Informática e dois de Agropecuária. Esse grupo, portanto, ficou responsável pela produção de áudios, com temas relacionados às experiências de aprendizagem na instituição, à futura área profissional e aos aspectos socioculturais presentes no estado de Mato Grosso do Sul – MS. À vista disso, o critério de seleção do público participante foi o maior tempo de contato com a língua espanhola e a disponibilidade de tempo para as atividades do estudo científico.

Quanto à organização textual deste manuscrito, a próxima seção apresenta o locus da pesquisa e os rumos da língua espanhola. Em seguida, aborda o uso das TDIC no ensino do castelhano e descreve as ações desenvolvidas no projeto “Rádio pedagógica no IFMS pod”. Com base nessa experiência, analisam-se e discutem-se os resultados, articulando-os com o levantamento teórico realizado. Por fim, evidencia as contribuições do idioma em questão e do recurso tecnológico na formação do estudante.

O locus da pesquisa e os novos rumos da língua espanhola

A cidade de Nova Andradina possui uma população estimada em 55.224 mil habitantes (IBGE, 2020), está localizada na região Leste do

estado de MS e a 300 quilômetros da Capital Campo Grande. A base da sua economia centra-se no abate de bovinos e na produção de grãos.

Essas características favoreceram a implantação do primeiro campus do IFMS no ano de 2010 nesse estado, com cursos voltados para o desenvolvimento dos eixos Tecnológicos e Recursos Naturais. Atualmente, a unidade de ensino possui dois cursos técnicos tecnológicos integrados ao Ensino Médio: Agropecuária e Informática, um subsequente de nível técnico: Zootecnia, três superiores: Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Tecnologia em Produção de Grãos e Agronomia e um no nível de pós-graduação *Lato Sensu*: Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Além dos cursos ofertados na modalidade a distância e de curta duração (IFMS, 2018).

O início das atividades da instituição coincidiu com um momento promissor para o ensino da língua espanhola no Brasil. Naquela época, estava em vigor a Lei nº 11.161 (BRASIL, 2005) que garantia a oferta da língua espanhola nas escolas da Educação Básica, o que contribuiu para o aumento de vagas em editais de concursos públicos para o preenchimento de vagas para professores de espanhol da Rede Federal de Educação Ciência e Tecnologia (OLIVEIRA; SILVA-JÚNIOR, 2018).

No entanto, com a conversão da Medida Provisória (MP) nº 746 (BRASIL, 2016) na Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), o ensino do castelhano no território nacional assumiu outros caminhos, provocou a oferta optativa do idioma no Ensino Médio da Rede Estadual de Educação do estado de MS, desconsiderando o contato das regiões fronteiriças, as relações comerciais e a presença de traços culturais hispanos na população sul-mato-grossense (SILVA, 2017). Nesse mesmo cenário, os cursos técnicos, integrados ao Ensino Médio, do IFMS, também sofreram os mesmos efeitos provocados pela homologação da referida lei, limitando o espaço de reflexão do estudante sobre a importância do estudo de línguas adicionais durante a sua formação, contribuindo para perpetuação

de representações estereotipadas, socioculturalmente construídas e tão presentes em nosso estado.

Mesmo com esses percalços, a língua espanhola vem conquistando novos espaços nos cursos superiores de Agronomia e Tecnólogo em Produção Grãos e no técnico subsequente em Zootecnia. Entre outros fatores, destaca-se a relevância do idioma castelhano na atuação profissional em zona de fronteira³⁵ (BRASIL, 2018), em exames de suficiência para o ingresso em programas de pós-graduação *Stricto Sensu* e na submissão de textos científicos em congressos acadêmicos. Em relação a esse último motivo, Silva-Júnior (2020, p. 8) menciona que “a própria ciência também se faz e redige em vários idiomas”.

As ações realizadas pela Assessoria de Relações Internacionais também contribuem para a permanência e fortalecimento do espanhol, por meio de cursos de capacitação, espaço para discussão sobre a relevância de políticas de ensino de línguas adicionais no âmbito institucional, apoio às atividades do Centro de Idiomas – CENID nos campi e celebração de convênios com outras instituições como, por exemplo, a *Universidad San Andrés* na Bolívia, *Universidad Nacional de Asunción* no Paraguai e *Universidad de Vigo* na Espanha (IFMS, 2018).

A breve abordagem documental sobre o contexto da pesquisa mostrou que a língua espanhola continuará sendo ofertada no ensino superior, no ensino técnico subsequente e no CENID. Diante do cenário atual, é necessário que se evidencie o papel desse idioma na formação do estudante do Ensino Médio integrado e, dessa forma, incentivá-los a continuar o estudo do castelhano no CENID.

³⁵ O Brasil, por meio do Ministério da Agricultura, possui acordos bilaterais de proteção sanitária vegetal e animal em áreas de fronteira com países membros do Mercosul. Entre eles destaca-se o Programa de Ação Mercosul Livre de Febre Aftosa (PAMA) que envolve ações no Brasil, Argentina, Uruguai e na Bolívia. Os profissionais que atuam nesse programa utilizam as línguas portuguesa e espanhola no desempenho de suas funções.

Língua espanhola e tecnologias digitais

Esta seção aborda estudos sobre o ensino do espanhol mediados por recursos tecnológicos, com o intuito de divulgar práticas que conduzam o estudante a uma participação mais ativa no processo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais.

Por esse viés, a pesquisa de Schöninger, Silva e Roque (2018) utilizou o *podcast* no ensino da língua e culturas hispânicas em um projeto de extensão denominado *Caminos*, realizado no ano de 2017, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Farroupilha – IFFar, *Campus* Panambi. A atividade contou com a participação de estudantes do Ensino Médio, Superior e servidores do IFFar que pesquisaram aspectos culturais, econômicos e sociais do Chile e do poeta chileno Pablo Neruda. Os estudantes em foco produziram roteiros e gravaram os áudios durante quatro encontros com duração de 1h30min cada. Sob essa ótica, as autoras em tela perceberam que a ação extensionista aproximou os participantes dos aspectos socioculturais daquele país, melhorou a compreensão de enunciados orais e escritos, aumentou a dedicação do grupo no estudo da língua adicional e criou uma dinâmica mais comprometida nos encontros.

Nessa mesma perspectiva, a investigação de Carvalho e Kanashiro (2021) conjugou a produção de vídeos curtos com o ensino da língua espanhola em uma turma composta por 32 alunos, ingressantes no primeiro semestre de 2018, em um curso técnico profissionalizante, integrado ao Ensino Médio. Os integrantes da pesquisa-ação usaram o contexto da instituição para produzir os materiais audiovisuais curtos. Assim, a ação mostrou a integração da disciplina de Língua Estrangeira Moderna, Espanhol, com as demais Unidades Curriculares do curso, em um processo de aprendizagem do idioma mais contextualizado, pois evidenciou a oportunidade de estudo de termos técnicos importantes para o desempenho da futura profissão, a criação de um ambiente com maior interação, a promoção da criatividade e da autonomia dos aprendizes.

Por conseguinte, a realização de uma atividade em consonância com os trabalhos citados provoca “uma nova reconfiguração de práticas de ensino e aprendizagem de línguas”, porque amplia as possibilidades de interação e cria novas formas de construção do conhecimento (GREGOLIN, 2013, p. 67). Nesse contexto, o estudante precisa selecionar conteúdos em meio a um oceano de informações com os mais diversos objetivos. A esse respeito, Oliveira e Silva-Júnior (2018) esclarecem que

O papel do aluno também se transforma, já que se pretende criar estratégias de acesso à informação, seja capaz de participar da sociedade da informação, tenha uma atitude crítica e reflexiva, saiba trabalhar com informação, desenvolva estratégias para resolver problemas, tenha aptidão para novos desafios e participar ativamente de comunidades virtuais, principalmente da língua estrangeira que está sendo aprendida, que lhes permite interagir e aprender em grupos³⁶ (OLIVEIRA; SILVA-JÚNIOR, 2018, p. 34).

Corroborando com os apontamentos desses autores, a produção de podcasts valoriza as atitudes participativas do estudante que, por sua vez, produz um material digital autêntico, autoral e colaborativo. Sobre esse recurso, Rodríguez (2012) argumenta que ainda há muito que pesquisar, visto que muitos projetos possuem menos de cinco episódios, o que inviabiliza uma análise mais completa sobre as vantagens e desvantagens desse recurso.

Isto posto, a próxima seção relata as etapas executadas durante a pesquisa intitulada “Rádio pedagógica no IFMS pod”, com a finalidade

³⁶ Tradução livre realizada pelo autor. No original: “El papel de los alumnos también se transforma ya que se pretende que cree estrategias para acceder a la información, sea capaz de participar en la sociedad de la información, posea una actitud crítica y de reflexión, sepa trabajar la información, desarrolle estrategias para solucionar problemas, tenga aptitud frente a nuevos desafíos y participe activamente en comunidades virtuales, principalmente de la lengua extranjera que se está aprendiendo, que les permitan relacionarse y aprender en grupo”.

de estimular outras práticas pedagógicas no ensino do espanhol como língua adicional.

Projeto Rádio Pedagógica no IFMS pod

Inicialmente, o docente/pesquisador responsável pela proposição da pesquisa apresentou os propósitos do estudo aos participantes. Depois, selecionou um episódio de *podcast*, o canal *Español Automático*³⁷ e preparou a transcrição do material. Assim, os bolsistas puderam ouvir o áudio e ler a transcrição do material digital.

Na sequência, anotaram os aspectos que mais chamaram a atenção e, no final da atividade, compartilharam as respostas e discutiram sobre os elementos semióticos presentes nas produções. Com isso, perceberam que além do uso do espanhol, havia o *jingle* que anunciava a abertura do programa, a música como plano de fundo, apresentação dos locutores, comentários sobre a finalidade do programa de *Español Automático*, a temática abordada no episódio e o momento em que os interlocutores finalizaram, despedindo-se do público ouvinte.

A seguir, os participantes formaram dois grupos compostos por três membros e um composto por quatro integrantes para a realização das atividades de produção de *podcast*. Posto isso, o professor compartilhou um *link* que dava acesso a uma pasta do *Google Drive* que continha arquivos do editor de textos, *Documentos*, para a produção escrita dos roteiros, modelo de formulário para preenchimento das atividades executadas e um modelo do relatório.

Além dessas ações, uma bolsista criou um grupo no *WhatsApp* para facilitar a comunicação e, em seguida, abriu o cadastro no *site Soundcloud*

³⁷ Os participantes tiveram acesso ao roteiro e ao áudio do episódio 001. Disponível em: <http://www.espanolautomatico.com/podcast/001>. Acesso em: 25 fev. 2021.

e criou uma conta para postar os áudios. A seguir, tem-se o leiaute inicial da página *web*.

Imagem 1. Leiaute da página inicial do projeto



Fonte: Canal do projeto Rádio pedagógica no IFMS pod ³⁸

Observando a imagem da página inicial da plataforma de áudio, é possível constatar que houve um trabalho de estilização, com a inserção de uma imagem com várias palavras em espanhol no perfil, com a utilização das logomarcas da instituição de ensino e da agência de fomento do estado de MS e uso de uma figura relacionada à cultura mexicana como plano de fundo no canal do projeto.

No processo de gravação dos áudios, os bolsistas usaram o gravador de voz que normalmente vem instalado nos próprios aparelhos. Um membro de cada equipe ficou responsável por editar os áudios, conjugar os turnos de fala, colocar a música selecionada em cada episódio e realizar o *upload* na plataforma digital do canal.

³⁸ Canal do projeto Rádio pedagógica no IFMS pod. Disponível em: <https://cutt.ly/KxN-giJA>. Acesso em: 14 out. 2021.

Ainda no *site*, cada grupo teve que escolher e inserir uma imagem relacionada ao assunto abordado, escrever um título para os episódios, produzir um resumo, descrevendo o conteúdo do arquivo e divulgar o *link* do *podcast* para a comunidade interna e externa.

Esse processo foi realizado em todas as produções, porém esse fato não significou que a atividade se tornou repetitiva, visto que a cada novo tema proposto, novas discussões surgiam, o que motivou novas escolhas.

Análise e discussão da pesquisa na Educação Profissional

Conforme mencionado nas palavras iniciais deste capítulo, a pesquisa iniciou-se no segundo semestre de 2020 e teve, como propósito, verificar as contribuições da língua espanhola e o recurso digital *podcast* na formação profissional do estudante de cursos técnicos, integrados ao Ensino Médio. A popularização dessa mídia digital, o espanhol como língua adicional no contexto profissionalizante e a necessidade de apresentar práticas contextualizadas e interdisciplinares (BRASIL, 2000) serviram como motivação para a realização da pesquisa.

A observação das atividades desenvolvidas no IFMS *Campus* Nova Andradina permitiu que os participantes compreendessem a importância do uso de recursos tecnológicos (GREGOLIN, 2013) na integração e produção de conhecimentos, a partir do compartilhamento de pontos de vista diferentes, do diálogo, da exposição de ideias divergentes (BRASIL, 2000) e da reflexão sobre as escolhas realizadas em cada episódio, contribuindo para uma formação mais humanística.

Desse modo, no que diz respeito à aprendizagem do espanhol como língua adicional, a investigação mostrou que é possível explorar a escrita na produção dos roteiros, títulos dos *podcasts* e dos resumos, a

oralidade durante as gravações, a leitura de textos que os próprios estudantes elaboraram com o apoio do professor e a compreensão auditiva. Essas ações, por sua vez, aconteceram em consonância com a área de atuação dos estudantes, tendo os próprios participantes como protagonistas de sua aprendizagem (CARVALHO; KANASHIRO, 2021) e com novos papéis (OLIVEIRA; SILVA-JÚNIOR, 2018).

Os demais resultados foram agrupados em três blocos temáticos, a saber: A) contexto do estudo, B) a formação profissional e aspectos socioculturais e C) aprendizagem do espanhol como língua adicional. Essa estratégia tem o propósito de facilitar a análise e discussão dos dados do estudo.

A) Contexto do estudo

Nos episódios relacionados ao contexto de estudo, os assuntos abordados foram a apresentação pessoal dos alunos, os objetivos do projeto, as características da cidade de Nova Andradina, a história do *campus*, os cursos ofertados na instituição, os eventos científicos da instituição e o processo de seleção para novos estudantes.

Por esse prisma, dificilmente esses temas seriam contemplados em um ensino tradicional, integrando as quatro habilidades linguísticas no ensino do espanhol. O estudo, assim, evidenciou que esse caminho é mais flexível, exige que o docente conheça, selecione e apresente aos aprendizes os recursos tecnológicos que serão usados, bem como será o processo avaliativo para que o aluno saiba quais recursos deverá usar em um oceano de informações (GREGOLIN, 2013).

No caso desta investigação, a estratégia de apresentar o fragmento de um podcast, a transcrição e o momento de discussão ajudaram os bolsistas a compreenderem o planejamento das atividades e a importância dos recursos que seriam utilizados. Esse momento abriu espaço para

reflexão sobre a realidade socioeconômica, política e cultural da cidade de Nova Andradina. Destaca-se que tais práticas corroboram com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 2000).

B) Formação profissional e aspectos socioculturais

No que diz respeito à temática sobre formação profissional destacada nas produções, os estudantes mencionaram a relevância da formação profissional para inserção no mercado de trabalho, as oportunidades de participar de estudos científicos (SILVA-JÚNIOR, 2020) e de editais de intercâmbios em outros países, como sendo um diferencial do ensino ofertado na instituição e o interesse em estudar mais de uma língua adicional também como uma forma de ampliar as chances de ingresso no mercado laboral (CARVALHO & KANASHIRO, 2021).

Quanto aos aspectos socioculturais presentes nos *podcasts*, os temas focaram o Tratado do Mercado Comum do Sul – Mercosul, como um espaço para intercâmbio cultural entre o Brasil e outros países latino-americanos e também a gastronomia, a música, as línguas e as tradições populares que estão presentes no estado de MS, em especial, nas regiões de fronteira. Discutir esses temas expande a visão de mundo dos aprendizes, combate preconceitos e fortalece a identidade latino-americana, princípios estes que norteiam uma formação integral e humanística, conforme destacado anteriormente.

A busca por imagens para a capa dos episódios e o compartilhamento de produções musicais de cantores latino-americanos no grupo de *WhatsApp* revelaram a diversidade cultural dos países que têm o espanhol como língua oficial ou uma das línguas oficiais. Por outro lado, a falta de conhecimento sobre essa riqueza cultural pode contribuir para

gerar percepções equivocadas, mesmo em um contexto fronteiriço, como é o caso do estado de MS (SILVA, 2017).

C) Aprendizagem do espanhol como língua adicional

O acompanhamento da produção dos *podcasts* revelou uma postura participativa dos bolsistas (RODRÍGUEZ, 2012) que desempenharam funções de produtores de conhecimento (OLIVEIRA; SILVA-JÚNIOR, 2018), por meio do compartilhamento de experiências e tomada de decisões, enquanto estudavam uma língua adicional.

Em vista disso, a colaboração com o processo aprendizagem do espanhol aconteceu por meio de dicas de como organizar os estudos, durante o período de aulas remotas, como também na utilização de séries e filmes para aprender um novo idioma.

Por outro lado, não houve uma interação entre os membros no grupo de *WhatsApp* como o professor e orientador da ação esperava. Os alunos enviavam as perguntas e as dúvidas somente para o docente e tiveram atitude semelhante quando o pesquisador pediu para que colocassem suas opiniões sobre os temas dos episódios produzidos pelos colegas no espaço destinado aos comentários que fica logo abaixo de cada *podcast*.

Considerações finais

Este texto teve por finalidade apresentar as contribuições da língua espanhola e do recurso digital *podcast* na formação profissional do estudante que frequenta o Ensino Médio, integrado ao Técnico, durante as atividades de pesquisa realizadas em uma escola pública que integra a Rede Federal de Educação e oferta cursos profissionalizantes, integrados ao Ensino Médio, localizada na cidade de Nova Andradina-MS.

A língua espanhola foi usada em todas as produções de áudios. Dessa forma, colocaram-se, no grupo, participantes em contato com as quatro habilidades linguísticas que passaram a ser utilizadas de acordo com o contexto escolar e com a futura área de atuação profissional. Outro ponto importante foi o acesso aos aspectos socioculturais e a abertura de espaço para discussões sobre representações identitárias negativas e combate a preconceitos presentes no estado de MS, contribuindo, assim, para uma preparação completa do aluno, por meio da integração de conhecimentos técnicos e com a formação humanística.

As narrativas dos participantes produzidas nos *podcasts* evidenciaram, sobretudo, a importância do estudo de línguas adicionais no ingresso ao mercado de trabalho, nos processos de intercâmbios e na participação em eventos científicos, principalmente, os realizados nos países vizinhos.

O recurso tecnológico possibilitou a troca de informações, o diálogo, a apresentação de pontos de vista divergentes e a tomada de decisões para atingir as metas propostas no início das atividades do estudo científico. Essas estratégias são cada vez mais usadas por profissionais no desempenho de suas atividades laborais. Por esse e outros motivos, as práticas pedagógicas devem inserir, de modo relevante para os estudantes, as TDIC no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005.** Lei sobre o Ensino da Língua Espanhola. Disponível em: <https://cutt.ly/tke4D0p>. Acesso em: 29 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 29 mar. 2021.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 29 mar. 2021.

BRASIL, Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. **Defesa agropecuária:** histórico, ações e perspectivas. Brasília: MAPA, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Base I: Bases Legais. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2021.

CARVALHO, M. P. DE; KANASHIRO, D. S. K. Mídias digitais e produção audiovisual na disciplina de Espanhol como língua estrangeira: uma experiência no ensino médio integrado ao técnico. **Acta Scientiarum. Education**, v. 43, n. 1, p. e48026, 23 nov. 2020. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/48026>. Acesso em: 19 jan. 2021.

GREGOLIN, V. I. Práticas de ensino de língua espanhola na web: tecnologias dentro (e fora) da sala de aula. In: NADIN, O. L; LUGLI, V. C. P. (org.). **Espanhol como Língua Estrangeira:** reflexões teóricas e propostas didáticas. 1ª ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Cidades:** Nova Andradina, 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/nova-andradina/panorama>. Acesso em: 18 jan. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL – IFMS. **Plano de desenvolvimento institucional 2019-2023**. Campo Grande – MS, 2018. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/planos/pdi-2019-2023.pdf/>. Acesso em: 16 fev. 2021

OLIVEIRA, A. M. R.; SILVA-JÚNIOR, A. F. Un panorama sobre la enseñanza del español en los Centros e Institutos Federales de Brasil. In: MIRANDA, C. (org.). **La lengua española en Brasil. Enseñanza, formación de profesores y resistencia**. Brasília: Consejería de Educación de la Embajada de España, 2018, p. 29–40.

RODRÍGUEZ, M. C. Cómo elaborar un podcast para la enseñanza del español como lengua extranjera. In: GONZÁLEZ, C. H.; SANTANA, A. C.; RAMOS, E. Á. **La red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera**. Universidad de Valladolid: Editora ASELE, 2012. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5126285>. Acesso em: 22 fev. 2021.

SCHÖNINGER, C. L. K; ROQUE, S. G. S; SILVA, A. C. I. Potencialização nos métodos de ensino: o podcast como recurso pedagógico em aulas de espanhol. **LETRAS EM REVISTA**, [S.l.], v. 9, n. 01, jun. 2018. ISSN 2318-1788. Disponível em: <https://ojs.uespi.br/index.php/ler/article/view/77>. Acesso em: 15 jan. 2021.

SILVA-JÚNIOR, A. F. Reflexões sobre o ensino de espanhol na educação profissional e tecnológica. **Revista e-escrita**: Revista do Curso de Letras da UNIA-BEU. Nilópolis-RJ, v.11, Número 1, jan-jun. 2020. Disponível em: <https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RE/article/view/3961>. Acesso em: 18 jan. 2021.

SILVA, R. L. ¿Hablamos español? Os caminhos da língua espanhola no IFMS. In: SILVA-JÚNIOR, A. F. (org.). **Ensino de Espanhol nos Institutos Federais**: cenário nacional e experiências didáticas. São Paulo, Campinas: Pontes Editores, 2017.

Em consonância com o Edital UFMS/PROPP nº 118, de 03 de dezembro de 2021, informo que o presente trabalho foi realizado com apoio da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS/MEC – Brasil.

PASANTÍA OBLIGATORIA EN ESPAÑOL: EL RETO DE 2020 DURANTE LA PANDEMIA DE COVID-19

María Cristina Maldonado Torres

Introducción

El año 2020 fue marcado por una pandemia sin precedentes. El virus SARS-cov2 dio origen a la enfermedad conocida como Covid-19 que afectó de forma aguda el sector de la educación. Para los docentes, que siempre trabajaron de modo presencial, hacer los cambios necesarios para poder enseñar en línea significó todo un reto. Computadoras, conexión a internet de calidad, adaptaciones ergonómicas al ambiente del hogar para generar mayor comodidad; son solamente algunas de las dificultades que se enfrentaron durante todo el año. Para los estudiantes fue aún más complicado, pues muchos de ellos no poseen conexiones a internet de buena calidad y algunos tampoco tienen computadoras para poder tomar las clases en línea. Este escenario se repite en casi toda América Latina y principalmente cuando se trata de educación y escuelas públicas.

Es imprescindible que en este momento de crisis mundial se reconozca la diferencia entre Educación a Distancia (EAD) y la Enseñanza Remota de Emergencia. De acuerdo con Hodges (2020), ambos modelos difieren entre sí, ya que el EAD cuenta con recursos y equipo preparados para ofrecer los contenidos y realizar actividades pedagógicas a través de diferentes medios tecnológicos. Por su parte, la Enseñanza Remota de Emergencia tiene por objetivo ofrecer acceso temporal a contenidos curriculares que en situaciones normales serían desarrollados de forma

presencial. Por lo tanto, y en consecuencia de la pandemia de covid-19, la Enseñanza Remota de Emergencia se convirtió en la principal alternativa viable para que las instituciones educativas de todos los niveles realizaran sus actividades de forma temporal. Así pues, es dentro del ámbito de la Enseñanza Remota de Emergencia que se sitúa este trabajo.

El contexto en el cual fue realizado este trabajo pertenece a la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul, una institución pública, ubicada en la región Centro-Oeste de Brasil en el Estado de Mato Grosso do Sul. Desde el comienzo de la emergencia sanitaria mundial la UFMS, adoptó campañas y medidas para mitigar y proponer estrategias para que, en la medida de lo posible, se restableciera la normalidad. El día 17 de marzo de 2020 se anunció el uso de Estudios Dirigidos con la utilización de medios alternativos de enseñanza que se apoyan en las herramientas de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) lo que equivale a la Enseñanza Remota de Emergencia; garantizando así los derechos fundamentales a la vida, a la educación y a la salud. Este modelo de enseñanza fue posible gracias a que la UFMS cuenta con un ambiente virtual de aprendizaje y un contrato firmado con **Google For Education**, desde 2019. De ese modo fue posible, a pesar de la pandemia, concluir satisfactoriamente los dos semestres de 2020.

Considerando lo expuesto, este trabajo fue desarrollado a partir de la experiencia obtenida en la clase de Pasantía Obligatoria en Lengua Española II de la licenciatura en Letras-Español del *Campus* de Três Lagoas, MS. La metodología utilizada para el análisis de los datos estuvo basada en la investigación de las creencias y las emociones de los estudiantes de la disciplina. La organización del texto ocurre de la siguiente forma: en primer lugar, describimos las características de la asignatura de Pasantía Obligatoria en Español II, en segundo lugar presentamos una breve definición de creencias y emociones, en tercer lugar aparece la metodología de análisis, posteriormente los resultados y discusiones y finalmente las consideraciones finales del trabajo.

Pasantía Obligatoria en Español II: Estrategia para su realización en 2020

La clase de Pasantía Obligatoria en Enseñanza de Español II se oferta para el octavo semestre de la Licenciatura en Letras-Español de la UFMS en su *campus* de Três Lagoas, MS. En condiciones normales de enseñanza, es decir, en clases presenciales, la asignatura es obligatoria para la obtención del título de Licenciado en Letras, consta de 68h, las cuales, son divididas de la siguiente forma: Reflexiones teórico-metodológicas 16h, ejecución de las actividades de pasantía 22h y confección del reporte de pasantía 30h. En el segundo semestre de 2020 la Comisión de Pasantía elaboró una propuesta de trabajo considerando las condiciones actuales de enseñanza. Tal sugerencia consistió en la producción de un artículo tipo “relato de experiencia” a partir de actividades propuestas y desarrolladas por medio de estudio dirigido.

Las actividades realizadas durante el segundo semestre en la clase de Pasantía Obligatoria se desarrollaron de la siguiente manera: Discusión de textos que abordan el proceso de enseñanza y aprendizaje de español en la enseñanza media; lectura de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) y sus propuestas de trabajo con lengua extranjera; reflexiones al respecto del trabajo escolar y la situación pandémica; realización de un “micro-evento” con la colaboración de profesoras regentes de enseñanza fundamental II y enseñanza media vía **Googlemeet**; discusiones interactivas entre alumnos y profesora sobre cuál sería la mejor forma de planear clases de lengua extranjera en tiempos de pandemia y finalmente elaboración del artículo final a modo de “relato de experiencia” que podría ser elaborado en grupos de hasta tres estudiantes.

El “micro-evento” se planeó con anticipación y contó con la participación de cuatro profesoras de español de la red pública brasileña, siendo dos profesoras del estado de Mato Grosso do Sul y dos profesoras del estado de Rio Grande do Sul. La intención de tener profesoras de dos

estados diferentes fue, por un lado, tener un parámetro de comparación en la enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera entre ambos lugares, y, por otro lado, observar cómo, a pesar de la distancia, retos y dificultades se presentan de forma muy semejante. Recordemos que tanto Rio Grande do Sul como Mato Grosso do Sul tienen frontera con países de habla hispana, así, nuestra intención al establecer contacto con profesoras de los dos estados también fue para saber cómo funciona la enseñanza y aprendizaje de lengua española en las regiones de frontera, desde el punto de vista de sus docentes.

Definiendo los conceptos de creencias y emociones

Para la realización de este análisis se consideraron las creencias y las emociones de estudiantes matriculados en la clase de Pasantía Obligatoria en Enseñanza de Español II. Para creencias se utiliza la definición formulada por Barcelos en 2004 y complementada en 2006. En un principio la que la autora afirmaba que las creencias deben ser concebidas no solo como concepto cognitivo, sino también social, porque nacen de nuestras experiencias y problemas, de nuestra interacción con el contexto y de nuestra capacidad de reflexionar y pensar sobre lo que nos rodea. Dos años después, Barcelos complementó la definición, incrementando que, a pesar de que las creencias son resultado de las experiencias sociales del individuo, pueden también caracterizarse como individuales, dinámicas y paradoxales. La definición se complementa de la siguiente forma:

Creencias son una forma de pensamiento, construcciones de la realidad, maneras de ver y percibir el mundo y sus fenómenos, co-construidas en nuestras experiencias resultantes de un proceso interactivo de interpretación y (re)significación. Como tal, creencias son sociales (pero también individuales), dinámicas, contextuales y paradoxales (BARCELOS, 2006, p. 18, traducción nuestra)

Así, a partir de esa definición, entendemos que las creencias surgen de las experiencias de los sujetos, de las interacciones con el contexto, construyéndose primero como sociales, para después alcanzar el ámbito individual.

En esa misma línea de pensamiento, el concepto trabajado por Barcelos y Kalaja (2011) coloca a las creencias como productos sociales, históricos y también políticos, que están relacionadas con los contextos micro y macro políticos, ya que son productos sociales, históricos y políticos conectados a los contextos sociopolíticos más amplios.

No se puede dejar de lado el hecho de que el análisis y comprensión de las creencias en el ámbito de las investigaciones sobre enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, está íntimamente relacionado con el entendimiento de las emociones de los participantes del proceso, sean ellos estudiantes o profesores. Así, Barcelos (2013) resalta la importancia de estudiar junto con las creencias, también las emociones y las identidades de los sujetos. La autora sostiene que en los estudios de creencias raramente son incluidos elementos afectivos al componente emocional que pueden tener efecto o influenciar profesores y aprendientes de lenguas.

Para Aragão (2008) es con las emociones que actuamos de manera expansiva en la felicidad y curiosidad, en el movimiento contrario a alguien o algo con rabia, con retraimiento y restricción en la vergüenza. Conforme este autor, las emociones no se expresan, sino que fluyen entre ellas mismas y cuando cambiamos de emoción, cambiamos la acción también. En el salón de clases de lengua extranjera, las emociones cumplen papel relevante en el aprendizaje y unen a situaciones cotidianas del profesor, sean ellas: despertar y mantener el interés por el aprendizaje de lengua; involucrar estudiantes en las dinámicas conversacionales; fomentar la responsabilidad por su aprendizaje; lidiar con alumnos resistentes o temerosos de expresarse en el salón de clases (ARAGÃO 2008).

El año de 2020 y lo que va del 2021 han estado fuertemente relacionados con las emociones producidas por la pandemia del Covid-19; emociones que han afectado directamente el contexto de enseñanza y aprendizaje de modo general. En lo que respecta a la Licenciatura en Letras de la UFMS, la pandemia desestructuró tanto a alumnos como a docentes y en determinados momentos parecía que no avanzábamos a ningún lugar. Esa sensación fue mucho más presente en las clases de pasantía, ya que en un primer momento se desconocía si la estrategia implementada funcionaría y si sería bien recibida por los estudiantes. Por eso, analizar creencias y emociones en este momento crítico resulta importante, pues es necesario reflexionar, observar y modificar nuestros métodos de enseñanza y aprendizaje para futuros momentos de crisis.

Metodología

Con la realización de este trabajo se pretendió responder las siguientes preguntas.

¿Cuál es la opinión de los estudiantes de la clase de Pasantía Obligatoria en Español II con relación a la Lengua Española y la Enseñanza Remota de Emergencia adoptada en 2020?

¿La estrategia utilizada en la asignatura contribuyó con el desarrollo y aprendizaje de los alumnos?

Para tal finalidad, las creencias y emociones de los estudiantes se dividieron en dos ejes de clasificación para su mejor entendimiento y análisis. Tales ejes son: Lengua Española y la Enseñanza Remota de Emergencia en 2020 y la estrategia usada en la asignatura de Pasantía Obligatoria en Lengua Española II. Es importante resaltar que los fragmentos de los trabajos de los alumnos analizados en este artículo se tradujeron al español, ya que los originales se escribieron en portugués.

Para este análisis fueron seleccionados cuatro relatos de experiencia. Debido a que los trabajos fueron elaborados en grupos de hasta tres estudiantes, denominaremos cada fragmento analizado relacionándolo con su grupo correspondiente. Para mantener el anonimato cada grupo de alumnos se identifica como: Grupo A, Grupo B, Grupo C y Grupo D. Así pues, los resultados del análisis se presentan en el siguiente orden, en primer lugar, la Importancia de la enseñanza de la Lengua Española y la Enseñanza Remota de Emergencia en 2020 y, en segundo lugar, la estrategia usada en la asignatura de Pasantía Obligatoria en Lengua Española II.

Resultados y discusiones

En esta sección se presentan los resultados obtenidos en este estudio y sus respectivas discusiones. El análisis se realizó a partir de las creencias y emociones que fueron plasmadas en los artículos a modo de “relato de experiencia” escritos por los propios estudiantes.

La Lengua Española y la Enseñanza Remota de Emergencia en 2020

Los estudiantes de la Licenciatura en Letras-español de la UFMS reconocen la importancia que tiene la Lengua Española para el contexto en el cual se encuentran inmersos. Saben también que la responsabilidad de los profesores se vio aumentada con la Enseñanza Remota de Emergencia y que también los profesores de español se vieron afectados con la pandemia de Covid-19. Del mismo modo, los alumnos observaron la importancia que poseen las nuevas tecnologías en la enseñanza a distancia o en línea, al mismo tiempo que señalaron las dificultades y retos

que enfrentan día a día estudiantes y profesores. Veamos los extractos a continuación:

Extracto 1: Despreciar una lengua que hoy es una de las más habladas en el mundo es un error muy grande. El español es una de las lenguas claves para la comunicación en muchos países. Brasil necesita valorar el español, pues somos un país que tiene fronteras con países hablantes de lengua española. Podemos afirmar con mucha certeza que lo ideal es que la obligatoriedad del español volviera a las escuelas de forma obligatoria. (GRUPO B).

Extracto2: Enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera (español) debe estar siempre al frente, debido a la aproximación cultural, comercial e interpersonal con países de habla hispana, no podemos negar su importancia para nuestro entorno, pues tales elementos contribuyen para la organización de una sociedad multicultural y globalizada. (GRUPO A).

Extracto3: (...) la enseñanza a distancia de lengua extranjera carece de interacción para la práctica y perfeccionamiento lingüístico de los alumnos, siendo así es necesario que se busquen maneras, aún a distancia, para que haya comunicación efectiva entre todos. (GRUPO C).

En los extractos 1, 2 y 3 correspondientes a los Grupos B, A y C, se observa con claridad la preocupación que sienten los estudiantes en relación al desprecio y relegamiento de la Lengua Española en Brasil. En el extracto1, se menciona que el país necesita valorar el español porque eso garantiza la comunicación efectiva con diversos países de habla española que tienen fronteras con Brasil. También afirman que el español debe ser

obligatorio en las escuelas. Estas creencias y sentimientos coinciden con el trabajo de Bambuí y Barcelos (2020) que consideran al español como el tercer código lingüístico más importante económicamente en el mundo y la segunda lengua más hablada en el mundo. Además, conforme las autoras es necesario que se reconozca la relevancia que tiene la lengua española para el pueblo brasileño en función de la posición geográfica, las riquezas culturales y los diversos factores geopolíticos que involucran a Brasil con el resto de América Latina.

Es importante enfatizar que esa preocupación se repite a lo largo y ancho de todo el territorio brasileño e incluso existe un movimiento llamado “Fica Espanhol”³⁹ que trabaja para que la lengua vuelva a ser de carácter obligatorio en todas las escuelas públicas.

El extracto 2 del grupo A también manifiesta la misma preocupación del grupo B. Los estudiantes resaltan la importancia que posee la enseñanza de español para la organización de una sociedad multicultural y globalizada. Para ese grupo la enseñanza de lenguas extranjeras debe estar siempre a la vanguardia.

En el caso del grupo C cuyo extracto es el 3, se observa la preocupación de los estudiantes en relación a la enseñanza de lenguas a distancia, ya que para ellos estudiar en ese modelo no es lo más recomendable pues de interacción y sería necesario que los profesores buscaran formas diferentes para que en las clases en línea la comunicación sea efectiva

³⁹ El movimiento Fica Espanhol comenzó en Rio Grande do Sul con la aprobación de una propuesta de enmienda constitucional estatal que aseguró la oferta de español en las escuelas regulares del Estado. En 2017 surgió la ley 13.415 que revoca la antigua 11.161, conocida también como ley del español. La ley 13.415 asevera que la Base Nacional Común Curricular (BNCC) definirá derechos objetivos de aprendizaje en la enseñanza media, de acuerdo con el Consejo Nacional de Educación y define que: los currículos de enseñanza media incluirán, obligatoriamente, el estudio de inglés y podrán ofertar otras lenguas extranjeras, en carácter optativo, preferencialmente el español, de acuerdo con la disponibilidad de oferta, locales y horarios definidos por los sistemas de enseñanza.

entre todos. Este tipo de reflexión es importante en época de pandemia y aislamiento social. En ese sentido, las creencias y emociones del Grupo C coinciden con el estudio de Pivetta, Sousa e Silva (2014) en el cual se menciona que estudiantes de lengua a distancia desean clases diferentes con actividades de curiosidades, oralidad, dinámicas e interacción en grupo.

Los extractos 4, 5 y 6 demuestran las percepciones de los alumnos en relación al papel del profesor y las metodologías en tiempos de Covid-19.

Extracto 4: El profesor (de español) debe estar preparado para indicar el camino y llevar a sus alumnos a elaborar, revisar, interpretar, cuestionar y confrontar informaciones, llevándolos a adquirir el propio conocimiento. (...) podemos decir que lo que proporciona el aprendizaje no es la presencia del profesor, sino la preparación de las clases, la orientación a los alumnos y el acompañamiento durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. (GRUPO D).

En los ejemplos extraídos de la escritura de los Grupos D y A se puede observar la preocupación que poseen los alumnos de pasantía cuando hablamos del proceso de enseñanza y aprendizaje de lengua extranjera. Ellos están conscientes de que el papel del profesor es fundamental para que los aprendientes adquieran conocimiento. Resaltan que no es únicamente la presencia del profesor lo que conduce al aprendizaje de español, sino que es a partir de la preparación de una clase y del acompañamiento de los alumnos, sea presencial o a distancia, lo que proporcionará un aprendizaje de calidad. Para los alumnos del grupo D, el profesor tiene que cuestionar siempre a sus estudiantes, enseñándolos a interpretar y confrontar informaciones. El tipo de profesor descrito por estos estudiantes va al encuentro del concepto de mediación descrito por Vygotsky (1989) que menciona que el conocimiento es adquirido a

partir de Zonas de Desarrollo Próximo. En este caso para los alumnos, el profesor de lenguas debe fungir como un mediador del conocimiento.

En ese sentido, en los extractos analizados es posible notar que los estudiantes reconocen, al mismo tiempo, la importancia que tienen las nuevas tecnologías para el aprendizaje, sea de lenguas o de otro tipo de saberes y los posibles problemas que van de la mano con el uso de diversas herramientas tecnológicas

Los extractos que se presentan a continuación muestran las inquietudes y preocupaciones de los estudiantes de pasantía con relación al uso de tecnologías.

Extracto 5: debe pensar en la tecnología como una barrera, lo que sucede es que las personas ven un como un gran problema el aprendizaje mediado por computadora, pero es al contrario, los recursos tecnológicos facilitan cada día que pasa la vida de las personas, no solo en la educación, sino también en todas las áreas de la vida. Actualmente, realizar una reunión, dar una clase o simplemente hablar con alguien que está muy lejos es posible. (GRUPO B).

Extracto 6: Las herramientas tecnológicas son cansadas cuando se usan en exceso y no es agradable estar horas y horas viendo una pantalla de computadora y también es perjudicial para la salud. El calor humano y el contacto hacen la diferencia, pero con el distanciamiento social la interacción presencial no es posible. (...) existen factores y realidades que son diferentes, como la familia que no colabora con silencio, espacio adecuado y organizado de estudios y factores externos que hacen que el alumno desvíe la atención de la clase. (GRUPO B).

Extracto 7: Lo cierto es que las clases remotas fueron una adaptación para que los alumnos pudieran continuar sus estudios. No estábamos acostumbra-

dos a la enseñanza remota y nos tomaron de sorpresa. (GRUPO B).

Extracto 8: Carecemos y dependemos mucho de factores socioeconómicos, eso es innegable, entonces pensar en la Enseñanza Remota y hablar sobre educación sin observar a los millones de brasileños que viven con R\$145,00 por mes, que no poseen acceso a agua, a drenaje, etc., es casi inhumano. (GRUPO C).

Extracto 9: sobrecarga y el cansancio andan lado a lado. Tenemos que recordar que el profesor también está aprendiendo durante la Enseñanza Remota. Saber que él tiene dificultades y principalmente que está trabajando más allá de lo que le fue propuesto nos fortalece y no hace no abandonar nuestros estudios durante la calamidad que estamos viviendo. (GRUPO C).

Es posible percibir en los ejemplos que a pesar de que los alumnos reconocen que las nuevas tecnologías son indispensables en el momento actual, también son conscientes de las dificultades y retos que traen consigo. Como se observa claramente en los extractos 6, 7 y 8 que corresponden al grupo B. En esos ejemplos los estudiantes refuerzan la idea de que el uso de herramientas tecnológicas es de suma importancia para la enseñanza y el aprendizaje, así como para diversas áreas de la vida cotidiana. En otro extracto, el grupo B demuestra su preocupación con las dificultades que ellos mismos enfrentaron durante 2020, como por ejemplo el cansancio excesivo que causa estar varias horas frente a las computadoras, la falta de calor humano y la falta de interacción frente a frente. Para ellos existen otros factores que dificultan el aprendizaje y que difícilmente pueden ser controlados, como el convivio con la familia al momento de las clases en línea y la falta de espacios adecuados para recibir la clase.

El grupo C por su parte, realizó una importante observación crítica, pues si bien es cierto que el uso de tecnologías facilitó el acceso a la educación en 2020, no fue para todos los estudiantes de la misma forma. Para ese grupo el factor económico es decisivo para que todos tengan las mismas posibilidades de aprender. Siendo Brasil un país con diferencias socioeconómicas muy marcadas, para el grupo de estudiantes C no se puede pensar en educación a distancia sin mirar las condiciones y necesidades sociales de los estudiantes.

En los extractos presentados, es posible observar importantes coincidencias con estudios realizados en 2020 enfocados en describir la Enseñanza Remota de Emergencia, como el trabajo realizado por Duarte, Rondini y Pedro (2020):

Los retos que la educación brasileña ha enfrentado en el contexto de la crisis, involucran factores que no están relacionados solamente a la cuestión de los contenidos programáticos o a los criterios y a la metodología del proceso evaluativo, pues engloban cuestiones sociales, familiares y económicas de los estudiantes. (Traducción nuestra)

En suma, se puede decir que las creencias y emociones percibidas por los alumnos de la asignatura en relación a la enseñanza de español y a la Enseñanza Remota de Emergencia, son coherentes con la realidad de país durante la crisis ocasionada por el Covid-19.

En seguida se presentan los resultados para la estrategia utilizada para el desarrollo de la asignatura de Pasantía Obligatoria en Lengua Española II.

Estrategia usada durante la pandemia de Covid-19 en la asignatura de Pasantía Obligatoria en Lengua Española II

Conforme ya mencionado en este trabajo, se realizó un “micro-evento” en la asignatura de Pasantía Obligatoria en Lengua Española II con la finalidad de que los estudiantes tuvieran la oportunidad de interactuar con profesores actuantes de español. La idea central de la utilización de ese tipo de estrategia fue que alumnos y profesores pudieran intercambiar ideas y experiencias de lo que sucede dentro de un salón de clases, aun no estando presencialmente en el salón.

Los siguientes extractos muestran las apreciaciones de los estudiantes en relación a la estrategia empleada en la asignatura.

Extracto 10: En 2020 en asignatura de Pasantía Obligatoria de Lengua Española II, en las clases vía Google Meet tuvimos varios profesores que compartieron las experiencias en la enseñanza remota, varios dijeron que existen varias realidades diferentes, también comentaron sobre la falta de recursos, falta de apoyo familiar de los alumnos y también la desconsideración con la lengua española, que es marginalizada culturalmente por la sociedad brasileña. (GRUPO A).

Extracto 11: A través de la entrevista se verificó que problemas como el gran número de alumnos también existe en la enseñanza virtual y que es un aspecto que dificulta el auxilio que los profesores dan a los alumnos. Además de esos problemas, las cuestiones referentes a las herramientas disponibles y posibilidades de actividades para el desarrollo de la producción oral. (GRUPO D).

Extracto 12: Con la realización del evento constatamos la discrepancia existente en diferentes regiones del país, pues en estados más ricos hubo una inversión mayor en la utilización de tecnologías, siendo

creados medios de acceso para los estudiantes que no disponían de medios en sus residencias. (GRUPO A).

Extracto 13: reflexiones resultantes del evento permitieron que pudiéramos “vivenciar” la actividad docente. (...) resaltamos que nuestro contacto con el salón de clases este semestre estuvo restringido a las profesoras que se dispusieron a colaborar en el “micro evento”, propuesto en esta asignatura. (GRUPO A).

Extracto 14: Por primera vez en la historia estamos viviendo en un mundo conectados virtualmente, todo es hecho por medio de conferencias por internet y algo bueno y muy provechoso de las clases en línea fueron las diferentes perspectivas e ideas para las clases, como en el caso de profesores de otros lugares que compartieron sus conocimientos. Profesores y alumnos de varios estados pudieron intercambiar experiencias sin conocerse personalmente y lo más bello fue ver a varios profesionales de la educación trabajando juntos por una educación mejor. (GRUPO B).

Extracto 15: La palabra clave para que cualquier alternativa funcione es: adaptación. Profesores y alumnos necesitan, de modo colaborativo, reaprender sus papeles y redefinir sus objetivos. En otras palabras, necesitan reinventarse para la docencia en la “nueva normalidad” post pandemia. (GRUPO D).

Al leer los extractos obtenidos de los relatos de los estudiantes podemos constatar que, de modo general, la estrategia empleada para el desarrollo de la asignatura trajo experiencias positivas tanto para alumnos como para los profesores participantes. Alumnos que se mostraban intranquilos al comienzo del semestre por no saber cómo realizarían sus prácticas de pasantía, encontraron en las charlas con los profesores participantes del “micro-evento” una oportunidad de conocer la realidad de las escuelas públicas brasileñas, tanto en tiempos normales como en el momento actual de pandemia.

En los relatos es perceptible la preocupación constante con relación a los problemas enfrentados cuando se trata de usar recursos tecnológicos, pues como bien señalan Avelino y Mendes (2020) antes del aislamiento social ya existían varios factores que dificultaban el acceso a la tecnología en contextos sociales vulnerables y en este contexto de pandemia, los estudiantes han enfrentado el reto de no poseer recursos suficientes para acompañar las clases virtuales y realizar las diversas actividades en línea.

La estrategia utilizada para el desarrollo de la asignatura de Pasantía Obligatoria en Lengua Española II, puede considerarse positiva, pues permitió que alumnos de octavo semestre concluyeran con éxito su carrera universitaria a pesar de la distancia y de la pandemia. Otro aspecto a ser llevado en consideración es que los propios alumnos a través de sus impresiones (creencias y emociones) califican con adjetivos positivos las actividades realizadas en la clase, como fue el “micro-evento”. Palabras como “bueno”, “provechoso” y “bello” aparecen en los extractos para confirmar que la estrategia fue evaluada positivamente. Pensamos que el factor emocional influyó en las percepciones de los estudiantes, ya que como menciona Aragão (2008) al cambiar nuestras emociones, cambian también nuestras acciones. Así, alumnos que se mostraban temerosos al principio del semestre, concluyeron satisfechos y pasaron a ver con otros ojos la Enseñanza Remota de Emergencia.

Finalmente, estamos de acuerdo con lo dicho por el grupo D en el extracto 15 para que la Enseñanza Remota de Emergencia funcione es necesario que sean definidos objetivos claros y que profesores y alumnos trabajen de modo colaborativo en una reinversión constante, ya que no sabemos cuánto tiempo más estaremos trabajando de manera remota.

A modo de conclusión

Con la realización de este trabajo se pretendió responder a dos cuestionamientos que surgieron durante la pandemia de covid-19 y la Enseñanza Remota de Emergencia. Se pretendía, por un lado, saber cuáles eran las principales inquietudes de nuestros estudiantes de Pasantía con relación a la Lengua Española y la Enseñanza Remota de Emergencia adoptada en nuestra institución y, por otro lado, teníamos amplio interés en saber si la estrategia utilizada en la asignatura había sido de utilidad para nuestros alumnos.

En respuesta a nuestra primera pregunta, de modo general los estudiantes de la asignatura reconocen la relevancia que posee el estudio de Lengua Española para ellos como futuros profesores y para el país en el que radican, ya que Brasil además de poseer fronteras con varios países hispanohablantes también mantiene negocios con varios de estos países. Por tal motivo, nuestros estudiantes opinan que la enseñanza de español debería volver a ser obligatoria en todo el país.

Ellos, también piensan que la Enseñanza Remota de Emergencia limita las interacciones sociales y que el aislamiento social no fue benéfico para su propio aprendizaje. Reconocen los pros y contras del uso de las herramientas tecnológicas en el momento de crisis que estamos viviendo. Entre los pros, creen que usar de manera adecuada las tecnologías es necesario para acercar el conocimiento a quienes están aislados. Los contras mencionados por los estudiantes están relacionados con aspectos que no están relacionados únicamente con cuestiones de contenido programático o metodológico, sino que dependen de cuestiones familiares, sociales y económicas de cada estudiante.

Sobre la estrategia empleada para realizar los estudios y las prácticas de la asignatura de pasantía, podemos decir que la evaluación por parte de los alumnos fue positiva, ya que en el propio discurso emitido

en los relatos de experiencia encontramos muestras de satisfacción. La mayoría de los grupos analizados convergen en la opinión de que el “micro-evento” facilitó el contacto con profesoras de la enseñanza pública, proporcionó experiencias necesarias para su formación profesional y de cierto modo sustituyó de forma eficaz la práctica de docencia que en momentos no pandémicos sería presencial.

Es importante mencionar que estamos plenamente conscientes de que los extractos presentados y analizados en este trabajo representan una mínima parte de los arduos trabajos que profesores universitarios vienen realizando desde el primer semestre de 2020. Para saber si estrategias como la Enseñanza Remota de Emergencia tienen impactos positivos en la educación brasileña es necesario que continuemos evaluando nuestras acciones y reflexionando sobre las metodologías que estamos empleando como profesores en este tipo de situaciones. Por eso, pensamos firmemente que observar las creencias y emociones puede, sin duda, mejorar el desempeño en el salón de clases, aún en la distancia.

Concluimos este trabajo sabiendo que, aunque las herramientas tecnológicas auxilian y funcionan como mediadoras del conocimiento y del aprendizaje, el salón de clases y la escuela continúan siendo indispensables para propiciar interacciones sociales que enriquecen todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Todos los alumnos participantes manifestaron extrañar el calor humano y la presencia de sus profesores y colegas en un mismo espacio. Pensamos que, en un futuro no muy lejano, debido a las experiencias que estamos vivenciando, la tecnología y la enseñanza presencial caminarán lado a lado, ayudando aún más a mejorar el desempeño estudiantil.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, R. Emoções e ethos discursivo nas ações de uma aluna de Inglês. *In: Anais do III Simpósio Internacional sobre Análise do Discurso*, 2008, Belo Horizonte: 2008.

AVELINO, W. F.; MENDES, J. G. A realidade da educação brasileira a partir da COVID-19. **Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 56–62, 2020. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/boca/article/view/AvelinoMendes/2892>. Acesso em: 21 jan. 2021.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, lingüística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 7, p. 123–15, 2004.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: Tendências recentes na. *In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2006. p. 15–42.

DUARTE, C.; RONDINI, C.; PEDRO, K. PRÁXIS DOCENTE E A PANDEMIA DO COVID-19: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES. **Anais do CIET: EnPED:2020 - (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias| Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância)**, São Carlos, ago. 2020. ISSN 2316-8722. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1664>. Acesso em: 17 jan. 2021.

HODGES, C. *et al.* The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **EDUCAUSE Review**, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn3>. Acesso em: 22 jan. 2021.

PIVETTA, L. A; SOUSA, S.M.; SILVA, M. Se na sala de aula o aluno não tiver a oportunidade de ouvir e falar em língua espanhola, onde irá fazê-lo? Relato de intervenção na produção oral do aluno. Florianópolis. *In: LLE/CCE/UFSC*, 2015. p. 107–133.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1989.

ASPECTOS DE LENGUA, ARTE, LITERATURA, CULTURA Y LA PERSPECTIVA DE LA ENSEÑANZA DE ELE EN LA REGIÓN NORTE DE MS

Marta Francisco de Oliveira

Introducción

Las perspectivas actuales para la enseñanza y el aprendizaje oficial, escolar, abren el espacio de discusión para los modos y materiales diversos que contribuyen para las situaciones de contacto efectivo y comprensión de los conocimientos en todos los niveles y áreas a que los alumnos del siglo XXI pueden tener acceso y en como los profesores se pueden apropiar de tales oportunidades en el desarrollo de su trabajo. De hecho, si ya hace algunos años los profesores nos dimos cuenta de que los ambientes de aprendizaje significativo son múltiples y variados, y que la escuela es tan sólo uno de estos, y quizás con frecuencia el espacio menos eficiente en lo que respecta a la educación y preparación para la vida, todavía no nos fue posible alterar los métodos, recursos e incluso la formación de profesores para esta adaptación verdadera a un nuevo y activo modelo de enseñar y aprender.

Megale y Liberali nos llaman la atención a un aspecto interesante de la actualidad. Dicen las investigadoras que el surgimiento “de tecnologías em rede como características atuais da vida social — ao que Vertovec (2007) chamou de superdiversidade — têm gerado ambientes sociais e comunicativos complexos, assim como redes de indivíduos que são móveis” (2016, p. 10). Esto significa que el ambiente de la enseñanza oficial también se convierte en lugar de la multidiversidad o, más, bien, de la superdiversidad, en su complejidad comunicativa y social. Para ellas,

[...] a questão central se realiza na compreensão da superdiversidade (VERTOVEC, 2007) como mistura e entrelaçamento de diversidades, não apenas de etnicidades, mas também de outras variáveis que se intersectam e influenciam a composição altamente diferenciada, localização social e trajetória de vários grupos (MEGALE, LIBERALI, 2016, p. 10).

Nuestra observación se basa en la expansión de esta primera comprensión sobre los ambientes superdiversificados y la idea de frontera física y simbólica en la región del estado de Mato Grosso do Sul, Brasil. Hablar de la lengua española en MS significa pensar en doble frontera – a la vez literal, con Bolivia y Paraguay, y metafórica, a partir de la comprensión del espacio simbólico del lenguaje en lo referente a la comunicación, el arte, la literatura, la cultura. La (co)existencia de grupos lingüísticos y culturales distintos que comparten los límites y espacios fronterizos resulta en congregar no solamente sujetos, sino sus distintas culturas, relaciones sociales y modos de vida y de pensamiento sobre sí mismos, su grupo y el ‘otro’.

El territorio de frontera se piensa aquí a partir de la concepción de lugar o punto no sólo donde hay el término de algo; es, a la vez y con más énfasis, el punto donde ‘algo’ empieza a hacerse presente, según Heidegger. Travesía, lugar de pasaje, espacio de contactos, de hibridación, de lo multi, de lo múltiple: toda esta dimensión de los contactos lingüísticos que, desde nuestra frontera física de MS, se propagan por el territorio nacional exigen la reflexión contemporánea sobre las rupturas con barreras y límites reales y virtuales en la comunicación y en la formación de las consciencias locales, sean regionales, nacionales o – incluso – continental(es). Para Bhabha, las vidas en frontera nos presentan el arte del presente (BHABHA, 2003, p. 19). Las reflexiones del crítico, por supuesto, no tratan exactamente del mismo tópico que da origen a nuestro texto. Pero sí podemos seguir un camino semejante de interpretación.

Pensamos el lenguaje, la literatura y la cultura bajo una perspectiva que significa proponer, para la enseñanza y la educación en el estado de MS, una mirada teórica apta a incrementar la comunicación en la lengua ampliamente diseminada en el continente americano. Desde fines del siglo pasado, vivimos el “momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão” (BHABHA, 2003, p. 19). Todavía nos deparamos con tales condiciones socioculturales no resueltas que adentran el espacio escolar, los currículos oficiales, y muchas veces ocasionan una desorganización en la comprensión de políticas lingüísticas, o políticas del lenguaje en lo que dice respecto a la enseñanza de idiomas, adecuadas y necesarias en nuestra región. Seguimos, por cierto, un “movimento exploratório incessante, que o termo francês *au-delà* capta tão bem – aqui e lá, de todos os lados, *fort/da*, para lá e para cá, para a frente e para trás” (BHABHA, 2003, p. 19).

Las complejidades en torno al lenguaje en nuestras fronteras se notan en todas partes de este territorio, incluso a nivel nacional, pero saber de su existencia no ha significado, aún, que sepamos lidiar con las mismas. Permanecen bajo la superficie las razones por las que se considera el idioma inglés de más valor, o casi de ‘valor único’, a punto de alterar políticas educacionales y dejarlo como lengua extranjera obligatoria en el curriculum actual, sin la ‘competencia’ de ninguna más. Cuestiones como las relaciones internacionales, el Mercado Común del Sur (Mercosur), los rasgos propios de nuestra América, todo es borrado por políticas que se rigen por la lógica moderna, colonial y exploratoria, hierarquizando lenguas y culturas y poniéndolas bajo una hegemonía que hoy día debería ser vista ya como insostenible.

Esto equivaldría a pensar desde aspectos de pedagogías decoloniales, según Walsh (2013); guiarnos por un concepto más amplio de las necesidades de proponer, en la enseñanza, metodologías producidas

en contextos de lucha, de marginalización, resistencia y en que Adolfo Albán ha llamado ‘re-existencia’” (WALSH, 2013, p. 19); los estudios de lenguaje se hacen imprescindibles en este aspecto, y las lenguas del continente pueden y deben ser preservadas y valoradas. Lo que es más, se debe proceder la difusión de las culturas, y no negar a los estudiantes brasileños esta posibilidad de integración por la vía del conocimiento del español. Son estrategias así que se diseñan a la luz de “pedagogías como prácticas insurgentes que fragmentan la modernidad/colonialidad y hacen posible otros modos de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir y vivir-con” (WALSH, 2013, p. 19).

Boaventura de Souza Santos nos invita a la reflexión acerca de las epistemologías del sur, los modos como nosotros, desde la exterioridad de los saberes y poderes constituidos, como una acción *en* política, lo que significa optar por actuar y comprender los conocimientos en sus variados contextos. Dice Santos que “La política dominante se hace epistemológica cuando es capaz de defender activamente que el único conocimiento válido que existe es aquel que ratifica a su propia supremacía” (SANTOS, 2019, p. 7). Basados en tal lógica, se erigen las nociones de lengua en cuanto a monumento, irremplazable, fuente y conducto máximo de los conocimientos, de la cultura, del pensamiento, de la literatura y de las formas de ser y pensar máspreciados y de alto valor frente a otros idiomas y sus universos culturales e intelectuales dispensables. La elección de una lengua bajo criterios de superioridad es un acto más en la ratificación de una supremacía política a favor de un grupo sobre los demás en una sociedad.

Por lo tanto, estos factores nos conducen por una línea de pensamiento que considera aspectos de lengua, de arte, de literatura y da la cultura esencial para (re)pensar nuestra frontera y las relaciones múltiples que aquí se desarrollan, además de su impacto en las formas de vida y los sistemas de educación si queremos lograr una verdadera formación

humana del ciudadano del siglo XXI. Tras eso, la cuestión central es el marco del lenguaje y las perspectivas de enseñanza de español en la red oficial de educación de niños y jóvenes, principalmente en la región norte del estado brasileño de Mato Grosso do Sul (MS).

Una fundamentación teórica hacia el pensamiento fronterizo local: lenguas y culturas en contacto

Observar la construcción de una política lingüística local, que sea multicultural e identitaria, basada en aspectos regionales en lo que respecta a las lenguas en contacto en nuestra región, desde los extensos kilómetros de frontera entre Mato Grosso do Sul y Bolivia y Paraguay, requiere el análisis de intenciones y correlaciones entre saberes y poderes.

La retomada histórica de la constitución de la escuela pública en Brasil, modelo para la escuela en MS, demuestra la existencia de la preocupación con la oferta de lenguas extranjeras en el curriculum de la educación de niños y jóvenes, pero es tan sólo a partir de 1996 que hubo la inserción, por ley, como enseñanza obligatoria (*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB*)⁴⁰. La determinación permitía la elección de un idioma según la decisión de la comunidad escolar, basada en la relación escuela-sociedad y los posibles beneficios para los alumnos en su integración social, cultural y preparación para la vida laboral y la vida adulta en general. Por eso, hacía todo el sentido que regiones como el estado de MS implantara la enseñanza de lengua española en la red pública y eso impulsara la oferta también en la red privada.

Entretanto, las alteraciones promovidas por la BNCC (Base Nacional Común Curricular) pasaron a contemplar un mundo globalizado, en el que la inclusión ocurre por medio de una lengua franca, el inglés,

⁴⁰ LDB n. 9.394/1996.

ampliamente difundido en todo el globo como medio de comunicación en común, posibilitando las interrelaciones sin barreras idiomáticas. Por eso, no tratamos de negar esa concepción, sino problematizamos sus implicaciones e en el establecimiento de posturas rígidas de negación, a los alumnos, de acceso al español, negando su importancia local y nacional. La problemática está en volver a las jerarquizaciones y organizaciones de mundo, pensamiento, lenguaje y cultura en patamares duales opuestos, implicando en ideas explícitas o implícitas de superioridad e inferioridad, lengua y cultura de prestigio (inglés) y lengua desvalorizada con cultura inferior (español).

Además, la adopción de esta política lingüística y cultural de valorización local sería importante para el fomento de las relaciones bilaterales entre los países fronterizos, reforzando el entrelazamiento de acciones de fortalecimiento de los pueblos, sus sensibilidades y saberes en todas las instancias, económicas, políticas, sociales, etc.; es decir, humanas, como esfuerzos de preservación y garantía de la vida. Sin embargo, en la esfera de lo que realmente se podría considerar la construcción de una verdadera democracia intercultural o acciones de transformación sociocultural más efectivas, inclusivas e igualitarias, todavía hay mucho que mejorar. Pese a la situación geográfica y a todas las posibilidades de interacción productiva, no sólo económicamente hablando, sino y en especial la valorización de modos distintos de vida, de organización e interacción entre grupos y con la tierra y la naturaleza,

vivimos en un período en el que las más repugnantes formas de desigualdad y de discriminación sociales se están volviendo políticamente aceptables. Las fuerzas sociales y políticas que solían desafiar ese estado de cosas a nombre de alternativas sociales y políticas están, aparentemente, perdiendo fuerza y, de modo general, parecen estar, en todos lados, en la defensiva. (SANTOS, 2019, p. 7)

Si las desigualdades se exacerban y se hacen más y más visibles, innegables e irreducibles, el modelo escolar sigue contribuyendo para tal estado de cosas. En lo relativo a las políticas educacionales brasileñas, especialmente las practicadas en el estado de MS, ocurrió una gradativa desvaloración de todo lo que se dice respecto a la lengua y a la cultura latino-americana, en conjunto. El patrón de calidad a ser seguido se basa en la razón occidental y en los conocimientos dichos válidos impuestos por el modelo europeo o norteamericano, propagado principalmente en lengua inglesa, con las consecuencias culturales, políticas, económicas y sociales, al imitarlos como modelo de lo apropiado por aquí también. Las relaciones de dominación y supremacía se repiten, sutilmente, en la imposición de una lengua de ‘cultura internacional’, una ‘lengua franca’, multiuso, de único conocimiento válido, de única importancia y la que se encuentra íntimamente relacionada al desarrollo económico, según una lógica mercadológica y exploratoria.

Así, proyectos de interculturalidad crítica y pedagogías socio-políticas deberían componer las directrices educacionales, más adecuadas al nivel teórico e intelectual, pero además tecnológico, ideológico, ético, cultural, estético y humano en el cual nos encontramos. A partir de estos datos, se pueden buscar modos de producción social que contribuyan para formas otras de generación de conocimientos: pensar y hacer a partir de los sentidos, las sensibilidades, los saberes. Por otra parte, la metáfora de los cruces y fronteras – de lenguajes, caminos, culturas, pensamiento – es retomada en la exposición de la situación actual en la formación de profesionales y la oferta del estudio/aprendizaje de la lengua española en la región norte de MS y sus esfuerzos de reconocimiento y valoración.

La lengua española en la enseñanza oficial en el norte de MS

Hay que tener en cuenta el proyecto de construcción (o en construcción) de una identidad local que es organizada y llevada adelante según criterios de gestión y políticas adoptadas por gobiernos locales, ya sean en las ciudades o municipios, como poder más localizado, ya sea en relación a todo el estado de MS. En Brasil, las medidas de organización y regulación de la educación sufrieron cambios al largo de los años, y en épocas más recientes la legislación fue alterada algunas veces en lo que respecta a la oferta de lengua extranjera, según modelos, ideologías e intenciones que flotan al sabor de tomadas de decisión que pueden ser políticas de estado o de partidos, en el mar de la eterna disputa por el poder y el poder de construir y mantener una memoria – ‘la’ memoria – en un área tan importante y visible como la educación.

Poder influir en la forma de organizar la educación y la enseñanza de un país es un acto político de demostración de poder, empleado a favor de un grupo o de grupos, de todos, como debería ser en una democracia. En las esferas más locales pasa lo mismo, como acto ideológico e intencional. Así que hay fuerzas en juego y tensiones para determinar los criterios de lo que es o no deseable en el curriculum educacional, según determinados criterios. En nuestra mirada hacia la situación en el estado de Mato Grosso do Sul, no hay intención de considerar este aspecto detenidamente, sino algunas consideraciones que ponen de relieve los cambios en los rumbos de una política lingüística local, que supuestamente estaría a servicio de la constitución identitaria local, su desarrollo económico y cultural, y su inserción nacional e internacional.

La escuela pública en la región norte del estado de MS se conforma a patrones y exigencias determinados por las directrices nacionales de educación. Impulsados por la decisión de no mantener el español como

contenido de enseñanza obligatoria, se amplían las críticas a los métodos de aprendizaje, a la formación y calificación de profesores del idioma, y se reducen las oportunidades de estudio para todos. La lengua española no es considerada importante en los aspectos prácticos de formación de nuestros niños y jóvenes, perdiendo su espacio en la enseñanza. Hay la tendencia a pensar el español como una salida más fácil para muchos que no tienen acceso a un curso de idiomas y al aprendizaje del inglés, como opción de lengua semejante al portugués en los exámenes de ingreso en universidades y postgrados que permiten la elección de un idioma extranjero. Pero la relación lengua española/cultura, nuestra relación con esa(s) cultura(s) cercana(s) y su papel en nuestra formación para la ciudadanía, no son temas de abordaje en el aula. La literatura tampoco es conocida o presentada a este público.

Lo que destacamos en este campo es que hace poco más de una década, el documento presentado por el CEE/MS (Consejo Estadual de Educación del Estado de Mato Grosso do Sul), bajo el título 'Indicação n. 51 de 2007'⁴¹, daba las razones por las que la lengua española cobraba significado y sentido en la enseñanza básica y media (de jóvenes de 11 a 17 o 18 años) en el estado de MS:

En las zonas de frontera con los países sudamericanos, la Lengua Española es la lengua de mayor uso. En esas regiones, la extensión y la intensidad de las relaciones están definidas por las características geográficas, económicas, sociales y culturales. En las llamadas zonas de frontera seca, en que no hay barrera geográfica natural de ningún orden, la Lengua Española es practicada y comprendida, especialmente, por la necesidad de comunicación e interrelación

⁴¹ Disponible en el sitio oficial del Consejo Estadual de Educación - www.cee.ms.gov.br - . Archivo PDF en- <http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/indica%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-51-2007.pdf>

entre los habitantes, lo que conduce la “Lengua Hispánica” a ser considerada una lengua segunda. (p. 2)⁴²

Estas consideraciones son fundamentales y presentan argumentos sólidos para el entendimiento de la importancia de la lengua en uso, esencial en las relaciones interpersonales, culturales, políticas y económicas, y su significancia para las poblaciones locales. El status de lengua segunda le da relevancia y explica la amplitud de su propagación. Cuando se piensa en todo el estado, las regiones de frontera se destacan, y hay un esfuerzo de construcción identitaria basada en las culturas en contacto y en relaciones comerciales binacionales, ya sea con Paraguay, ya sea con Bolivia.

Las fronteras se convierten en espacios amplios y simbólicos de interacción, con sus formas de contemplación más visibles: el lenguaje y los acentos, las culturas en contacto, modos de vida paralelos que se mezclan o se distinguen de modo más o menos claro y perceptible. Por ejemplo, el tereré es una costumbre brasileña, que existe ampliamente propagado tan sólo en MS. Esta es una clara expresión de un préstamo cultural ya bien definido que nos caracteriza con su clara influencia paraguaya, pues la región y el Paraguay comparten la costumbre. Lo mismo se nota en la gastronomía, con la chipa, la sopa paraguaya, o en la música. Sobre isto, a Indicação n. 51 de 2007 destacou:

⁴² Todas las traducciones en este trabajo son propias. En el texto original: “Nas zonas de fronteira com os países sul-americanos, a Língua Espanhola é a língua de maior uso. Nessas regiões, a extensão e a intensidade das relações estão definidas pelas características geográficas, econômicas, sociais e culturais. Nas chamadas zonas de fronteira seca, em que não há nenhuma barreira geográfica natural, a Língua Espanhola é praticada e compreendida, sobretudo, pela necessidade de comunicação e inter-relação entre os habitantes, o que leva a “Língua Hispânica” a ser considerada uma segunda língua”. La referencia que sigue es esta: “Site: www.labeurb.unicamp.br – O LABEURB - O Laboratório de Estudos Urbanos - Labeurb é um centro de pesquisas multidisciplinar, extensão e produção cultural que integra o Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade - Nudecri, da Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Estado de São Paulo, Brasil. Instituído em 1992, o Labeurb é um centro de referência sobre a cidade que se caracteriza por abordar as questões urbanas a partir da linguagem, segundo pressupostos discursivos”.

A situação geopolítica do Estado de Mato Grosso do Sul e sua proximidade com esses dois países hispanofalantes propiciam um intercâmbio dinâmico nas suas fronteiras, onde o falar se mistura atravessando delimitações territoriais, e alguns costumes semelhantes são compartilhados entre os povos que ali habitam, com a preservação das marcas características de cada país. A proximidade geográfica das duas cidades faz com que a população compartilhe não somente o território, mas, conseqüentemente, toda construção cultural dos fronteiriços. O bebericar do tereré, das comidas típicas paraguaias e brasileiras, as músicas, enfim todo um modo de vida (cf. WILLIAMS, 2000) presente na vida dessas pessoas, engendra um sentimento de pertencimento ao lugar, à região, à fronteira. É quando estas criações materializadas e o sentimento deixam de pertencer a um ou a outro país, passando a pertencer aos fronteiriços (PEREIRA, J. H. V. Identidades étnico-culturais e seus significados no currículo de escolas de fronteira. In: VIENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE – VI EPECO – CD-ROM. Campo Grande: Editora UCDB - Editora UFMS, 2003. p. 01–10.) (2007, p. 4).

Toda la forma de organización social y cultural del norte de MS se conforma a esa descripción local, pese a estar alejado geográficamente de la zona de frontera y de contactos directos. Pero la cuestión es: olvidar u omitir, en los contextos educativos toda la mutua influencia de estos contactos, según mencionado, conlleva intentar borrar los rumores de lengua en los acentos, las palabras que se mezclan, los préstamos culturales, las comunidades que viven de este lado de la frontera y de aquí se encaminan a otras partes del país. Significa considerar casi invisible la gente que celebra sus culturas en la Plaza Bolivia en la capital de MS, Campo Grande, e imponer una negación sobre como el agronegocio local nos caracteriza de la misma forma que el comercio de frontera y los productos provenientes de Paraguay o de Bolivia que circulan entre las tiendas y los vendedores de ferias libres o comercios populares en casi todas las ciudades ‘sul-mato-grossenses.’

Lo más grave es, como ya mencionado anteriormente, la jerarquización que aún se propaga y conforma el imaginario popular que mantenemos, reforzamos y repasamos a las siguientes generaciones. Hay toda una significación simbólica de inferiorizar la lengua y la cultura hispánica de Sudamérica y Centroamérica.

Por eso, cuando nos proponemos observar los aspectos pertinentes acerca de la lengua, del arte, de la literatura y la cultura en la perspectiva de la enseñanza del español como lengua extranjera en el norte de MS, sorprende verla como siendo gradativamente relegada a segundo plan. Si la BNCC permite su libre inserción, otros factores condicionan su oferta efectiva a los alumnos. Es cierto que las escuelas privadas y el Instituto Federal de MS (IFMS) en Coxim, vinculado al gobierno del país por intermedio del Ministerio de Educación ofrecen la lengua española; además, el IFMS cuenta con cursos de idiomas, como actividad de extensión gratuita para toda la comunidad en general.

Sin lugar a dudas, son iniciativas valiosas, indispensables. Hay, también, el potencial de incrementación, para envolver aspectos de arte, literatura y cultura. Pero todavía es un camino que recorrer. En especial, estas acciones ofrecen el contacto inicial necesario y se contrastan con la tendencia de la escuela pública de gradativamente dejar a un lado el español, como lengua extranjera sin gran relevancia mientras al inglés se presume darle la preferencia como lengua segunda. Según la BNCC, en la nueva propuesta

la lengua inglesa no es más aquella del “extranjero”, oriundo de países hegemónicos, cuyos hablantes sirven de modelo a seguir; tampoco se trata de una variante de la lengua inglesa; en esta perspectiva, se les da la bienvenida y se legitiman los usos que sus hablantes hacen de ella en todo el mundo, con diferentes repertorios lingüísticos y culturales (2018, p. 241)

La idea está teóricamente muy bien constituida, y se piensa la lengua con su status de uso e importancia. Este sería, o debería ser, el marco referencial para la lengua española y sus repertorios lingüísticos y culturales disponibilizados por todo el mundo hispánico y en especial por nuestras fronteras y ubicación en Sudamérica, pero su ‘omisión’ en los currículos está ‘prevista’ en las bases curriculares nacionales. Así, le queda el status de lengua ‘extranjera’, lejana a nuestro contexto, como si no estuviera en nuestro alrededor o, peor aún, como si se situara en escalones más bajos en relevancia lingüística, artística, cultural y social.

En este aspecto, vale resaltar que la Secretaría de Educación del Estado de Mato Grosso do Sul ha intentado implementar la lengua española en escuelas de la red pública estadual de modo más amplio, pero lo que se ha mencionado en este texto sobre la jerarquización y preferencia por la lengua inglesa – pese a que hay que determinar el grado de real aprendizaje de este idioma disponibilizado en la escuela – tiene un eco en la propia sociedad en general y en su postura hacia las lenguas. Para algunas escuelas, incluso las municipales, responsables por la enseñanza básica del 1º al 9º año, el argumento al que asirse trata de una demanda social local por el inglés, como elección de los interesados, los alumnos y en especial sus padres, en la perspectiva valorativa de los idiomas, considerando su empleo y posibilidades de expansión mundiales. Quizás no sea ese el caso de todas las escuelas a la hora de elegir la oferta de lengua extranjera a los alumnos, pero sus criterios de elección priorizan la lengua anglosajona. Así que en la planilla facilitada por la Secretaría de Educación, a través de la Coordenadoria de Políticas para o Ensino Médio e Educação Profissional (SUPED/SED), en principios del año de 2021, tan sólo hay tres escuelas en tres ciudades de la región norte de MS cuyos programas educativos o educacionales para la enseñanza media incluyen la lengua española: en Coxim, la escuela estadual (EE) Viriato Bandeira; en Pedro Gomes, EE. Profa. Cleuza Teodoro, y en Rio Verde, la EE. Vergelino Mateus de Oliveira.

Otro factor que hay que destacar en el contexto geográfico a que nos referimos fueron los cambios y la interrupción de la posibilidad de permanencia y mejoría en la oferta de la lengua española en formación de profesores en el curso de Letras en la Universidade Federal de Mato Grosso do Sul en Coxim, ciudad destaque en esta región del estado.

La opción por la formación única en lengua portuguesa y sus literaturas, encerrando la licenciatura en lengua española⁴³ conlleva no conceder espacio de prestigio a las intersecciones lingüísticas y culturales entre este idioma y el portugués. Se puede comprender esta opción, por una parte, como constructo bajo el discurso acrítico, lleno de prejuicios y moldeados por un pensamiento equivocado, omiso y negligente en cuanto a la formación de los ciudadanos locales en conformidad con los rasgos regionales. Pero la discusión quizás sea inútil, puesto que hay muchos discursos fabricados con antelación para justificar la ‘no necesidad’ de la lengua española en el estado de MS. Hay, de hecho, razones e intenciones que sostienen las políticas educacionales y lingüísticas que se llevan a termo.

De modo general, no es posible rehuir las dificultades más aparentes, para la comunidad académica del campus de Coxim de la Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, con la ausencia de una formación que ofrezca la lengua y la literatura española, además de su cultura y su relación con nuestro estado. Para la mismísima vida académica, y los postgrados, hace falta esa comprensión más ampliada. Por eso, dadas las dificultades, los desafíos y las intenciones de las políticas lingüísticas que se notan en los marcos referenciales en educación en Brasil, de la enseñanza básica a la superior, con los cursos de graduación y post-gradados, hace falta proponer e insistir en la discusión académica y más ampliamente en la sociedad en general.

⁴³ El curso de Letras- Português/Español en la UFMS campus de Coxim ofreció plazas para los que ingresaron entre 2002 y 2013, 2014. Desde entonces el curso pasó a ser apenas Letras/Portugués.

Así, como palabras finales, pero inconclusas, vale decir que los esfuerzos de defensa y difusión de la lengua española, con su cultura, arte e literatura, concurren para el proyecto de construcción de una política del lenguaje efectiva y más adecuada al estado de Mato Grosso do Sul, incluso en las regiones más aisladas de los contactos fronterizos. Nuestra práctica se erige como defensa y valorización de la lengua y las culturas, de los modos de vivir, sentir, reexistir, resistir que no nos son ajenos o inferiores, sino nuestros, en el sentimiento de compartir el territorio y encontrar nuestro lugar simbólico, teórico, intelectual, cultural y lingüístico. Porque nos estamos negando a reconocer quiénes somos y como logramos establecer nuestras identidades, nuestras sensibilidades y saberes para conformarnos a un modelo que intenta hacernos globales, es verdad, pero además nos oprime y, a la vez que nos obliga a copiarlo, nos rechaza o nos rehúye, dejándonos al margen, inferiorizándonos o manteniéndonos en el campo de lo exótico, lo folclórico.

Por eso, la expansión de las posibilidades de las bases curriculares como marco referencial más adecuado se hace indispensable, abierto a las experiencias locales, con sus lenguajes y saberes. Es necesario seguir pensándonos, buscando plataformas propias de construcción del pensamiento, pues el bien, la verdad, la belleza, el conocimiento, las lenguas, están aquí, y debemos integrarlos para dar significado al mundo y a nuestra realidad con el habla, los cuerpos, las cosas y las memorias configuradas a nuestro espacio, habitándolo (PALERMO, 2014). Que sigamos pensando y siendo pensados a partir de nuestras fronteras, contribuyendo a la formación de las consciencias locales al buscar modos de producción social, lingüística y cultural que contribuyan para formas otras de generación de conocimientos. Con la productiva perspectiva que el conjunto de estos trabajos diseña para la lengua española en Mato Grosso do Sul, que sigamos pensando y haciendo nuestras investigaciones y prácticas a partir de los sentidos, las sensibilidades, los saberes y sabores locales, con la bellísima metáfora de los entrecruzamientos – de lenguajes, caminos, culturas, artes, culturas – como objetivo a concretizar.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394. 1996**. LDB – Leis de Diretrizes e Bases. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em: 15 mar. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Indicação n. 51**. Campo Grande, 2007.

MEGALI, Antonieta. LIBERALI, Fernanda. **Caminhos da educação bilíngue no Brasil**: perspectivas da linguística aplicada. Raído. Vol. 10, n. 23, p. 9–24, 2016.

PALERMO, Zulma (comp). **Arte y estética en la encrucijada descolonial**. Buenos Aires: Del Signo, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

VERTOVEC, Steven. Super-diversity and its implications **Ethnic and Racial Studies** **30 (6)**, 2007, p. 1024–1054. Doi 10.1080/01419870701599465

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO COLÉGIO MILITAR DE CAMPO GRANDE: HISTÓRICO, PECULIARIDADES E ANSEIO DE MANUTENÇÃO DA LÍNGUA ESPANHOLA NA GRADE CURRICULAR DA INSTITUIÇÃO

Américo Coelho de Souza

Pequeno Histórico da Instituição

O Colégio Militar de Campo Grande foi criado pela Portaria Ministerial nº 324, de 29 de junho de 1993, do Ministério da Defesa. A instituição iniciou suas atividades escolares em 6 de fevereiro de 1995 nas instalações do antigo quartel-general da 9ª Região Militar, no centro da cidade.

Seu primeiro comandante foi o coronel José Maria de Souza Nunes que, com sua equipe de pioneiros, teve a missão de implantar o colégio na cidade, ocupando o antigo “casarão” da Avenida Afonso Pena, ao mesmo tempo em que gerenciava a construção das instalações definitivas na avenida Presidente Vargas, 2.800, no bairro Santa Carmélia, obra concluída em 24 de janeiro de 1997.

O CMCG faz parte de um conglomerado de outros 13 colégios militares assim distribuídos no território nacional: Rio de Janeiro, Porto Alegre, Recife, Brasília, Manaus, Fortaleza, Belo Horizonte, Salvador, Curitiba, Santa Maria, Juiz de Fora, Campo Grande, Belém e São Paulo (os três primeiros já completaram mais de cem anos de criação).

O Sistema Colégio Militar do Brasil, do qual o CMCG faz parte, é subordinado à Diretoria de Assistência Preparatória e Assistencial, com sede no Rio de Janeiro. Atualmente é comandado pelo coronel Paulo Edson Santa Barba, que assumiu o comando em fevereiro de 2021. A instituição é referência para a comunidade discente e docente sul-mato-grossense, além de se destacar nacionalmente pelo ensino de qualidade. Nos últimos anos, o CMCG vem implantando mudanças no sentido de proporcionar a inclusão social de alunos com deficiência física ou mental; para isso, tem investido no aprimoramento do quadro docente, através de cursos e estágios e adequando suas instalações para o novo desafio.

Há duas formas de ingresso no Colégio Militar de Campo Grande como aluno: por concurso público e por amparo regulamentar. Os concursos são realizados, anualmente, para o 6º ano do ensino fundamental e, quando há disponibilidade de vagas, para a 1ª série do ensino médio. O ingresso por amparo, especificado na portaria nº 042, de 6 de fevereiro de 2008, do Comandante do Exército (R-69) destina-se a atender os dependentes de militares que sofrem os reflexos das obrigações profissionais dos pais em razão de constantes transferências dentro do território nacional.

A portaria que traça as diretrizes de funcionamento dos colégios militares traz, logo no seu início, as finalidades e a missão da instituição, assim descritas:

Art. 2º - Os CM são organizações militares que funcionam como estabelecimentos de ensino de educação básica, com a finalidade de atender ao Ensino Preparatório e Assistencial.

§ 1º - Os CM integram o Sistema Colégio Militar do Brasil, conforme previsto na Lei nº 9.786, de 8 de fevereiro de 1999 (Lei de Ensino do Exército).

§ 2º - Os colégios militares destinam-se a:

I - atender aos dependentes de militares de carreira do Exército, enquadrados nas condições previstas neste Regulamento e aos demais alunos, por meio de processo seletivo; e

II - capacitar os estudantes para o ingresso em estabelecimento de ensino militares, com prioridade para a Escola Preparatória de Cadetes do Exército e para as instituições civis de ensino superior.

Art. 3º A missão dos CM é ministrar a educação básica, nos anos finais do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano) e no ensino médio.

Parágrafo único. O ensino nos colégios militares é realizado em consonância com a legislação federal de educação e obedece às leis e aos regulamentos em vigor no Exército, em especial às normas e diretrizes do Departamento de Ensino e Pesquisa, órgão gestor da linha de ensino do Exército.

Art. 4º - A ação educacional desenvolvida nos CM é feita segundo os valores e as tradições do Exército Brasileiro, cuja proposta pedagógica tem as seguintes metas gerais:

I - permitir ao aluno desenvolver atitudes e incorporar valores familiares, sociais e patrióticos que lhe assegurem um futuro como cidadão, cômico de seus deveres, direitos e responsabilidades, em qualquer campo profissional que venha a atuar;

II - propiciar ao aluno a busca e a pesquisa continuada do conhecimento;

III - desenvolver no aluno a visão crítica dos fenômenos políticos, econômicos, históricos, sociais e científico-tecnológicos, preparando-o a refletir e a compreender e não apenas memorizar, uma vez que o discente deverá aprender para a vida e não mais, apenas, para fazer provas;

IV - capacitar o aluno à absorção de pré-requisitos, articulando o saber do discente ao saber acadêmico, fundamentais ao prosseguimento dos estudos, em detrimento de conhecimentos supérfluos que se encerram em si mesmos;

V - estimular o aluno ao hábito saudável da atividade física, buscando o desenvolvimento corporal e o preparo físico, incentivando-o à prática constante do esporte; e

VI - despertar a vocação para a carreira militar.

(BRASIL. Regimento Interno dos Colégios Militares. Ministério da Defesa. Brasília, DF, 2008, p. 18).

Vale lembrar que o efetivo de docentes dos colégios militares é composto por várias categorias de professores assim discriminados: professores civis contratados por concurso de nível nacional; professores militares do quadro do Magistério Militar, aprovados em concurso do Quadro Complementar de Oficiais; professores militares do quadro Técnico Temporário, contratados através de análise de currículo a cargo das Regiões Militares, permanecendo na instituição por, no máximo, oito anos; militares da reserva remunerada, com licenciatura em disciplinas de interesse da instituição, contratados como Prestadores de Tarefa por Tempo Certo pelo prazo máximo de dez anos e militares da ativa (oficiais ou praças), das diversas armas e serviços do Exército, que possuam licenciatura em disciplinas de interesse dos colégios militares.

Quando se faz necessário para suprir a falta de professores em alguma disciplina, existe a opção de a Associação de Pais e Mestres vinculada ao respectivo colégio militar, contratar professores civis, através de análise de currículo, por um curto período de tempo, arcando a associação com as despesas de pagamento de salários e obrigações contratuais. Essa situação é excepcional e só é utilizada quando há uma necessidade urgente de suprir alguma disciplina.

Como o colégio militar é um órgão federal e a legislação ampara, existe um saudável intercâmbio, onde professores de outros estabelecimentos de ensino do país, são transferidos para algum colégio militar ou vice-versa. Principalmente, nos últimos anos, o Colégio Militar de Campo Grande vem recebendo um grande número de docentes oriundos dos diversos Institutos Federais do país, bem como tem cedido alguns de seus profissionais para órgãos federais de educação.

O Ensino de Língua Espanhola no Colégio Militar de Campo Grande

Desde o início das atividades do Colégio Militar de Campo Grande até o ano de 1998, a única língua estrangeira moderna ofertada na instituição era o Inglês. Em 1998 houve o primeiro concurso público para professor de língua espanhola no CMCG e em 1999 teve início a oferta de espanhol no primeiro ano do ensino médio. Em 2000 foi oferecido para o primeiro e segundo ano, e a partir de 2001, todos os anos do ensino médio estavam contemplados com o idioma castelhano.

A fórmula encontrada para a implantação do espanhol no Sistema Colégio Militar do Brasil foi bastante criativa e até inédita, comparando-se com outras instituições de ensino do país. Funcionava da seguinte forma: o aluno, ao terminar o ensino fundamental e consequentemente, ingressando no ensino médio, tinha a opção de escolher qual língua estrangeira gostaria de cursar. Essa escolha tinha alguns critérios, cujo objetivo era conciliar a vontade do aluno com a disponibilidade do colégio. Ao aproximar-se o fim do ano letivo, havia uma reunião com os alunos do 9º ano onde um professor de cada língua estrangeira esclarecia as particularidades e vantagens que o aluno teria ao optar por este ou aquele idioma, alertando-os de que, ao optar por uma das línguas estrangeiras, deveriam manter sua opção durante todo o ensino médio.

O quadro de professores de inglês do CMCG sempre foi maior que os de espanhol; dessa forma, era necessário que a maioria dos alunos do 1º ano do ensino médio optasse por inglês, porém isso nunca foi um problema, pois, naturalmente, havia maior quantidade de alunos voluntários para a língua inglesa, na proporção aproximada de dois terços para o inglês e um terço para o espanhol. Quando acontecia de haver uma procura muito pequena para o espanhol havia uma prova diagnóstica para levantar aqueles alunos que tinham pouca aptidão ou conhecimento da língua inglesa, os quais eram matriculados compulsoriamente na língua espanhola. Casos como esses eram raros e na maioria das vezes era possível conciliar a opção do aluno com a disponibilidade da escola.

É importante salientar que a grande maioria dos alunos que optavam por língua espanhola tinham afinidades com a língua, seja por preferência pessoal, por já possuírem algum conhecimento do idioma ou mesmo por terem antecedentes familiares descendentes de hispânicos. O aluno de espanhol da instituição foi sempre um entusiasta da língua; participava de atividades extracurriculares, como a *Feira do Conhecimento*, a *Semana de la Hispanidad* (um evento realizado no mês de outubro, por ocasião da data comemorativa nos países de língua hispânica). Havia uma revista de tiragem mensal chamada “*O Tereré*”, em que alunos e professores publicavam matérias de interesse da língua e textos culturais e recreativos em espanhol.

No colégio militar, antes da pandemia de *Corona Vírus*, havia os chamados *clubes* ou *grêmios*, que eram reuniões internas, no contra turno das aulas, em que alunos participavam voluntariamente de atividades extracurriculares naquilo que tinham mais afinidade. Assim havia, por exemplo, o clube de robótica, o clube de matemática, o clube de voleibol, o clube de jornalismo e assim por diante. Entre esses, o clube de espanhol era um dos que se destacavam no âmbito no colégio.

Em 2014 os alunos de espanhol tiveram a oportunidade de fazer uma viagem de imersão na língua e absorção da cultura hispânica em As-

sunção, no Paraguai, durante uma semana. Nesse mesmo ano aconteceu, dentro das instalações do colégio, uma atividade cultural muito comentada na época: um jantar dançante nominado “*Noche de Espanha*”, com várias atividades culturais dos alunos e atrações de fora do colégio como a apresentação do grupo de danças “Embrujos de España” e do grupo musical “Masis Brasil”, na época um dos mais representativos do gênero de música latina de Campo Grande.

Em 2018, alunos da turma de espanhol fizeram um *vídeo clip* chamado “La Bicicleta”, onde percorreram, de bicicleta, vários pontos de interesse turístico de Campo Grande, como o Parque das Nações, a Praça do Tereré, próxima ao aeroporto e outros lugares, onde gravaram cenas e objetos que, editados posteriormente com o fundo musical *La Bicicleta*, da cantora Shakira, foi muito elogiado pelo comando do colégio e apresentado como parte das atividades culturais, por ocasião da visita de inspeção curricular da Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial. Vale ressaltar que os alunos de língua espanhola sempre se destacaram em apresentações culturais como canto, danças e declamação de poesias em espanhol durante visitas de autoridades ao colégio militar.

As aulas de espanhol eram assim distribuídas no ensino médio: três aulas semanais no primeiro ano, duas aulas semanais no segundo ano e duas aulas semanais no terceiro ano. Além disso, em várias ocasiões ofertou-se, no contra turno das aulas regulares, cursos preparatórios para o DELE e outras certificações.

Outro diferencial no Sistema Colégio Militar do Brasil é que o ensino de língua estrangeira na instituição ocorria com turmas menores que o normal. Enquanto que as aulas das demais disciplinas aconteciam em salas com até trinta e dois alunos, as aulas de inglês e espanhol eram ministradas em salas separadas, pequenas, com turmas de, no máximo, vinte alunos. É evidente que isso exigia um número maior de professores, porém o resultado é altamente positivo. Com o número reduzido

de alunos nas salas é possível, por exemplo, fazer aulas de conversação, projeção de filmes em língua estrangeira, provas orais e outras atividades próprias para salas com pequeno número de alunos.

De 2016 a 2019 o colégio militar passou a oferecer a língua espanhola também a estudantes do ensino fundamental. Essa oferta incluía parte dos alunos do 6º e 7º anos, sempre no contra turno das aulas regulares, durante o período em que o colégio passou pela experiência de testar o “turno integral” em dois dias da semana. Apesar do esforço dos professores e do apoio da administração, a experiência não foi tão bem-sucedida como se esperava. É possível que a pouca idade dos alunos, que ainda não têm maturidade suficiente para entender a importância de uma língua estrangeira e o fato de não haver avaliações regulares, houve pouco interesse pela disciplina por parte dos alunos. De maneira geral, a experiência do “turno integral” mostrou-se ineficiente também nas outras disciplinas e foi abandonada em 2020, justamente no ano em que começou a pandemia do *Corona Vírus* e o colégio militar, assim como as demais instituições de ensino do país tiveram que ministrar suas aulas através do ensino a distância.

Desde o início das atividades de língua espanhola na instituição, o Colégio Militar de Campo Grande contou com um quadro de professores altamente qualificado e dedicado, fazendo com que a disciplina se destacasse no âmbito do colégio. Entre os professores que atuaram por mais tempo na instituição destacam-se os seguintes:

– Professora doutora Rosana Sant’Ana de Moraes – primeira professora concursada e pioneira do ensino de língua espanhola na instituição. Atuou também como coordenadora de disciplina em várias ocasiões. Em 2021 teve que assumir uma função administrativa no colégio por motivo da retirada paulatina da língua espanhola no ensino médio.

--Tenente Aline Ferreira – militar do quadro técnico temporário do Exército. Também foi uma das professoras de espanhol pioneiras na

instituição. Atualmente é professora concursada no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul.

– Capitão Reinaldo Almeida – militar de carreira do magistério militar que atuou no ensino de língua espanhola no CMCG de 2005 a 2010. Atualmente é professor de língua portuguesa no Colégio Militar de Belém.

– Coronel Roosevelt Ferreira que, apesar de ser militar da arma de Cavalaria graduou-se em Letras Espanhol pela UFMS para poder exercer, como professor, sua paixão pela língua espanhola durante vários anos no CMCG. Atualmente está na reserva remunerada do Exército mas continua atuando como professor e é doutorando pela UFMS.

– Tenente Keltrin Fernanda Insfrán Delgado – outra militar do quadro técnico temporário que fez história no colégio militar durante seis anos, justamente no período mais produtivo da língua espanhola na instituição. Sua atuação como professora é lembrada, até hoje, pelos colegas que trabalharam com ela no CMCG.

– Capitão Américo Coelho de Souza – militar da reserva remunerada que voltou a prestar serviços ao Exército na condição de Prestador de Tarefa por Tempo Certo. É professor de espanhol na instituição desde 2016. Atualmente atua como professor de língua portuguesa, em virtude da progressiva extinção da disciplina de espanhol no colégio.

– Tenente Jéssica Sobreira – militar do quadro técnico temporário. Chegou ao colégio militar em 2016 e desde então tem atuado como professora de língua espanhola, língua portuguesa e recentemente como supervisora escolar do ensino fundamental.

– Capitão Tatiane Ribeiro – chegou ao colégio militar em 2021 e recentemente assumiu a turma remanescente de língua espanhola no terceiro ano do ensino médio. Coordena um grupo de “conversação em

espanhol” para militares e alunos do colégio. É militar de carreira do Quadro Complementar de Oficiais (Magistério).

Merece registro, também, o fato de o colégio militar receber anualmente em suas dependências, estagiários do Curso de Letras Espanhol das universidades de Campo Grande. A participação dos estagiários é uma via de mão dupla: o acadêmico, nos anos finais que antecedem à sua graduação, tem a oportunidade de interagir, na prática, com o sistema educacional, bem como com a língua estrangeira para a qual está sendo formado; por outro lado, o colégio tira proveito das ideias inovadoras e da disposição para o trabalho desses acadêmicos, no curto período em que estagiam na instituição.

A língua espanhola sempre foi uma disciplina que se destacou positivamente no Colégio Militar de Campo Grande. A paixão pelo idioma é uma característica do professor e também do aluno de língua espanhola. É uma disciplina que nunca deu problemas e, pode-se dizer, era motivo de orgulho para a direção do colégio ter um grupo tão seletivo e vibrante como os alunos e o quadro de profissionais da língua hispânica.

A reforma do ensino médio e a oferta de língua espanhola nas escolas

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, em seu artigo 35-A, trouxe alterações significativas quanto a oferta de língua estrangeira no ensino médio do ensino regular. Entre essas mudanças, a língua inglesa passou a ser obrigatória em todo o ensino médio. A aplicabilidade dessas medidas deve ser cumprida até o início do ano letivo de 2022.

O Colégio Militar de Campo Grande e os demais colégios militares do sistema enfrentaram um dilema: teriam que se adequar às novas medidas impostas pela lei, ou seja, a partir de 2022 os alunos do ensino médio não poderão mais optar por uma das línguas estrangeiras, como

vinham fazendo desde 1999, já que o inglês passa a ser obrigatório. Para ofertar-se duas línguas estrangeiras ao mesmo tempo existe outro obstáculo: a carga horária teria que ser aumentada, o que é inviável no momento. Mantendo-se a mesma carga horária e ofertando-se a língua espanhola para todo o efetivo de alunos, alguma disciplina seria sacrificada, já que haveria redistribuição de horas aulas para atender-se ao espanhol, tirando-se tempo de aulas de outra disciplina. Além disso, o número de professores de espanhol na instituição é insuficiente para cobrir todo o universo de alunos do ensino médio.

A solução encontrada está longe de ser a ideal e não agradou a ninguém, mas foi a decisão mais lógica para o momento: o órgão gestor dos colégios militares não viu outra saída que não fosse a suspensão do ensino de língua espanhola. Em 2020, os alunos que ingressaram no ensino médio já não puderam optar entre inglês e espanhol e tiveram que ser matriculados, obrigatoriamente, na língua inglesa. Em 2021, portanto, não houve oferta de espanhol para os 1º e 2º anos do ensino médio e apenas as turmas remanescentes que passaram para o 3º ano ainda estudam espanhol. A partir de 2022, se nada for feito, ou seja, se nenhuma lei alterando a legislação atual for aprovada, a língua espanhola deixará de existir como disciplina regular no Colégio Militar de Campo Grande.

Não há dúvidas quanto a importância da língua espanhola no cenário mundial e com o Brasil não é diferente. O país faz fronteira com diversos países de língua espanhola. O idioma cresce de importância no mundo todo. Pode-se dizer, sem medo de errar, que o espanhol é a segunda língua em importância no mundo dos negócios, do turismo e das viagens, só perdendo mesmo para o inglês. Nas provas do ENEM, mais de sessenta por cento dos alunos optam por espanhol ao fazerem a escolha da língua estrangeira em que serão testados no exame.

É difícil imaginar que uma lei que se propunha a reformar a educação básica no Brasil, particularmente o ensino médio, deixando-o mais

prático, mais interessante e com maiores opções para o jovem estudante, tenha passado por comissões na Câmara dos Deputados, no Senado Federal e, finalmente, tenha sido aprovada pelo poder legislativo e sancionada pelo poder executivo com uma falha lamentável como a que, praticamente, eliminou a possibilidade de as instituições de ensino oferecerem a língua espanhola em seus currículos.

É bem verdade que o parágrafo 4º do inciso IV do artigo 35-A traz o seguinte: “Os currículos do ensino médio [...] poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino”. Na prática, isso não está ocorrendo. Seja na rede estadual ou municipal, a língua espanhola praticamente deixou de ser ofertada e somente nos colégios particulares ainda é possível estudar espanhol no ensino médio.

A expressiva maioria de pais, educadores, autoridades da área de educação e até mesmo estudantes são favoráveis ao ensino de língua espanhola não só no ensino médio, mas até mesmo no ensino fundamental. Há uma necessidade urgente de resgatar-se a disciplina e torná-la obrigatória, como já previa a Lei nº 11.161/2005, revogada pela lei que reformulou o ensino médio no Brasil.

O Colégio Militar de Campo Grande, assim como as demais instituições de ensino brasileiras, aguarda com muita esperança o retorno da língua espanhola em seus currículos. Não é uma questão só de gosto por uma língua rica e apaixonante; é uma necessidade; é uma questão de racionalidade equipará-la com a língua inglesa em termos de importância no cenário mundial e, principalmente, na América Latina, onde o Brasil está encravado e rodeado de países *hispano-hablantes*.

Os danos provocados pela falha na lei atual estão ocorrendo, mas ainda podem ser revertidos se alguma providência for tomada na esfe-

ra federal. As associações de professores de espanhol e outras entidades Brasil afora estão se mobilizando na tentativa de reverter a triste situação da língua espanhola no Brasil. Há uma luz no fim do túnel. Projetos de lei encontram-se em análise no Congresso Nacional. É preciso que essas entidades exerçam pressão, “façam barulho” para mostrar às autoridades que ocorreu uma injustiça na aprovação da lei e que isso precisa ser corrigido, antes que seja tarde.

Os professores de espanhol de todo o Brasil estão na expectativa de um retorno triunfante da língua espanhola ao currículo das escolas. Enquanto aguardam com esperança esse dia, vão sendo empregados em funções administrativas, vão ministrando aulas de outras disciplinas como língua portuguesa ou artes ou, o que é pior, vão sendo exonerados ou aposentados. Enquanto isso, as faculdades de Letras não veem mais motivação para abrir cursos com habilitação em espanhol simplesmente por falta de perspectivas quanto ao emprego de futuros graduados na língua.

O Colégio Militar de Campo Grande, cuja disciplina de língua espanhola tanta história tem para contar, vive a expectativa de formar sua última turma de espanhol em 2021, mas compartilha também com os demais colégios públicos do Brasil, a esperança de que o idioma volte em breve e, desta vez, para ficar e firmar-se com a importância que merece.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n.º 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 01 ago. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 042, de 6 de fevereiro de 2008, do Comandante do Exército (R-69)**. Regulamenta o ingresso e as atividades dos colégios militares no Brasil. Brasília. 2008.

Como ingressar no Colégio Militar de Campo Grande. **Ministério da Defesa – Exército Brasileiro**. Disponível em: https://www.eb.mil.br/web/ingresso/colegios-militares/-/asset_publisher/8E9mFznTIAQW/content/como-ingress-1?inheritRedirect=false. Acesso em: 20 jul. 2021.

Histórico do Colégio Militar de Campo Grande. **Wikipedia**. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Col%C3%A9gio_CMCG. Acesso em: 20 jul. 2021

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Álvaro José dos Santos Gomes

Possui graduação em Letras, habilitação Português/Espanhol, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e mestrado em Estudos de Linguagens pela mesma instituição de ensino. Cursa o doutorado no Programa de Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Atualmente, é professor de espanhol no curso de Letras, modalidade presencial e a distância, da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FAALC/UFMS).

Américo Coelho de Souza

Natural de Campo Grande, MS. É militar da reserva do Exército. Graduado em Letras pela Universidade Católica Dom Bosco. Professor de Espanhol e Português no Colégio Militar de Campo Grande. Tem experiência no preparo de candidatos aos exames de proficiência linguística de espanhol.

Amaya Obata M. de Almeida Prado

Graduação em Letras (UNESP-1993), mestrado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS-2007) e doutorado pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2016). Professora efetiva da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas, MS. Atua nas áreas de Literatura infanto-juvenil e Literaturas de Língua Espanhola.

André Rezende Benatti

Doutor em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Professor da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS. Professor do Programa de Pós-graduação em Letras da UEMS. Professor do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens da UFMS. Editor-chefe da Revista de Estudos Literários da UEMS – REVELL. Coordenador do GT Relações Literárias Interamericanas da ANPOLL – Biênio 2021–2023.

Beatriz Aparecida Alencar

Doutora em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS-CPTL com mestrado em Estudos de Linguagens/UFMS. Especialista em Docência no Ensino Superior e Estudos Hispânicos: Língua, Literatura e Ensino. Licenciada em Letras Português/Espanhol e Bacharel em Comunicação Social. É professora do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, atuando nas disciplinas de Língua Portuguesa, Comunicação Linguística, Língua Espanhola e na Especialização lato-sensu.

Diana Milena Heck

É licenciada em Letras Português/Espanhol pela UNIOESTE (2009). Mestre em Letras pela UEM (2014). Doutora em Letras (2018) pela UNIOESTE. Professora adjunta do curso de Letras na UFMS, campus de Aquidauana. Seu principal interesse de pesquisa envolve literaturas latino-americanas e o ensino-aprendizagem de línguas. Participa do Grupo de Pesquisa “Políticas Linguísticas e Educacionais no Oeste do Paraná” e coordena o Projeto de Pesquisa “A morte e o morrer na literatura latino-americana”.

Joanna Durand Zwarg

Professora no Campus do Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, cursos de Letras. Possui graduação em Letras – Habilitação: Português/ Espanhol – (2002) e mestrado em Estudos de Linguagens (2008), ambos pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. É doutora em Letras (2017) pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Realiza pesquisa nas áreas de Literatura e Cinema dentro do contexto latino-americano.

Lorene Fernández Dall Negro Ferrari

Graduada em Letras, Licenciatura com habilitação em Português e Espanhol pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2004), Licenciatura em Português e Inglês pela Unicesumar (2019), Mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2017). Atualmente é Professora na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e é Tradutora Pública e Intérprete de Espanhol – JUCEMS (1983). Tem experiência na área de Letras com ênfase em Língua Espanhola e Língua Inglesa.

Lucilene Machado Garcia Arf

Professora Adjunta no Curso de Letras/Espanhol da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS/CPAN e no Programa de Mestrado em Estudos Fronteiriços. Doutora em Teoria da Literatura pela Unesp – São José do Rio Preto/SP com estágio na Universidade Complutense de Madrid/Espanha. Especialista em Língua e cultura espanhola pela Universidade Complutense de Madrid. Coordenadora do Laboratório LIFROS: Projeto de Pesquisa "Literatura, Fronteira e Sociedade".

Márcio Palácios de Carvalho

Licenciado em Letras – Português e Espanhol pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), especialista em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e mestre em Letras pela UEMS. Docente do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagens e Educação – Geple (UFMS/CNPq).

María Cristina Maldonado Torres

É professora do Curso Letras-Espanhol na UFMS no Campus de Três Lagoas. Possui Doutorado e Mestrado em Estudos Linguísticos, ambos realizados na Universidade Federal de Santa Maria. É formada em Letras Hispânicas pela Universidade de Guadalajara no México. O interesse principal nas suas pesquisas é: interação social e ensino-aprendizagem de LE, pesquisa de crenças, produção oral, formação de professores, entre outros.

Marta Francisco de Oliveira

Pós-doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Doutora em Letras – Estudos literários (UNESP) e docente do PPGEL/UFMS, área de Teoria Literária e Estudos Comparados. Especialista e Experta em Língua e cultura espanhola AECI – MEC/Espanha. Membro dos grupos de pesquisa CNPq Leitores e leituras na contemporaneidade e Crítica Feminista e Autoria Feminina: cultura, memória e identidade.

Suzana Vinícia Mancilla Barreda

É professora adjunta do curso de Letras, Habilitação português e espanhol do Campus do Pantanal da UFMS. Licenciada em Letras com habilitação em português e espanhol (UFMS). Mestre em Educação (UFMS) e Doutora em Educação (USP). Tem experiência na área de ensino de espanhol e português como língua estrangeira/língua de fronteiras. Participa do Grupo de Pesquisa Linguagens e Descolonialidades – CPLed (UFMT/CNPq).

APÊNDICE

CARTA ABERTA PELA MANUTENÇÃO E EXPANSÃO DO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

Elizete da Rocha Vieira de Barros

Felipe Rodrigues Marques

Leonardo da Silveira Ribeiro

Os professores de espanhol do estado de Mato Grosso do Sul, representados pela Associação de Professores de Espanhol do Estado de Mato Grosso do Sul – vAPEEMS – legalmente constituída a partir de 1990, vimos perante V. S.as. expor a situação que tange ao ensino da língua espanhola na educação básica, ensino fundamental e médio, no nosso estado, bem como reivindicar um reposicionamento da gestão em educação do MS perante o cenário que apresentamos a seguir:

A aprovação da reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017), particularmente no que se refere ao ensino de língua estrangeira e mais particularmente à redação dada pelo § 4º do Art. 35-A da citada Lei, em que a obrigatoriedade do ensino língua inglesa se sobrepõe ao ensino de espanhol outrora presente no currículo regular em atenção à Lei 11.161 de 5 de agosto de 2005 que tornava obrigatória a oferta de língua espanhola.

Essa medida provocou uma mobilização nacional, iniciada no Rio Grande do Sul, denominada “Fica espanhol”, em decorrência da MP 746/2016, atualmente disseminado em praticamente todo o território

nacional, o movimento Fica Espanhol congrega o coletivo de professores licenciados em língua espanhola que reivindicam não só a manutenção do seu campo de trabalho, mas a diversidade que o ensino dessa língua representa no currículo regular no Brasil, rodeado por sete países que falam espanhol.

É relevante observar que o estado de Mato grosso do Sul está, dentre os estados brasileiros, como um dos que mais fronteiras internacionais tem, o que nos leva a um compartilhamento cultural, familiar e afetivo bastante intenso. Nessa perspectiva, ocupa uma posição geopolítica privilegiada, pois faz fronteira com dois países hispanofalantes, e tal proximidade geográfica está expressa no cotidiano, no compartilhamento de produtos culturais das mais diversas ordens, elementos esses que incrementam nossa riqueza e diversidade cultural. Territorialmente, nosso estado é o segundo com maior concentração de cidades-gêmeas, Paragui a sudeste e Bolívia a oeste.

Segundo a portaria nº 125, de 21 de março de 2014, do Ministério da Integração Nacional, são considerados cidades gêmeas os municípios cortados pela linha de fronteira, seja ela seca ou fluvial, integrada ou não por obra de infraestrutura, que apresentem grande potencial de integração econômica e cultural, podendo ou não apresentar a unificação da malha urbana com cidade do país vizinho. Em nosso estado, são seis as cidades que correspondem a essa configuração: **Bela Vista**, que é vizinha de Bella Vista Norte (Paragui); **Corumbá**, que está ao lado de Puerto Quijarro (Bolívia); Mundo Novo, que tem Salto del Guairá (Paragui) como vizinha; **Paranhos**, com Ypejhú (Paragui) após a fronteira; **Porto Murtinho**, que é vizinha de Capitán Carmelo Peralta (Paragui); e **Ponta Porã**, que fica ao lado de Pedro Juan Caballero (Paragui). Desta forma, o ensino de línguas local apresenta um “contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural” que passa pelo ensino da língua dos países vizinhos e justifica o desenho de um currículo que mantenha o

espanhol, língua comum entre esses países, e aponte para um programa de integração pedagógica em valorização às línguas, culturas e povos co-existent na região.

Não só no âmbito regional como também a nível nacional, a língua espanhola representa uma possibilidade importante e válida de língua estrangeira moderna para os estudantes que concluem o ensino médio. Mesmo com retirada da oferta da língua no Ensino Médio desde 2018, mais de 52% dos candidatos ao ENEM, para escolha da língua estrangeira da prova, optaram pelo espanhol. Segundo os dados divulgados pelo Inep sobre o Enem – 2019 (INEP, Press Kit, 17/1/2020), 2.673.579 pessoas escolheram o espanhol, enquanto 2.421.809 o inglês. Em números, essa porcentagem representa 251.773 pessoas a mais que o quantitativo do inglês. Tal dado deixa clara a importância que a língua espanhola tem para os estudantes, e mostra como a **não oferta do espanhol na Educação Básica** é falha frente às necessidades e preferências dos jovens.

Com a globalização, a língua espanhola vem crescendo de importância no mundo dos negócios, do turismo, em diversos campos de trabalho e no meio acadêmico. A exemplo disso, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul tem firmado acordos de cooperação com instituições educacionais de ensino superior em países de fala hispânica, como a Universidad de Salamanca, com projetos de pesquisa na área de tecnologias da informação; Universidad de San Andrés, na Bolívia, acordo em andamento com o Campus Corumbá, na área de metalurgia; acordo previsto com o Paraguai, entre Campus Ponta Porã e Universidad Nacional de Asunción, por meio de um grupo de internacionalização, com oferta de cursos de formação inicial e continuada (FIC), curso de caráter binacional, inicialmente na área de agrárias, com certificação reconhecida em ambos territórios nacionais. Destacam-se também outras iniciativas, como editais do Conselho Nacional das

Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (**Conif**), que contempla docentes da área de língua espanhola para cursos de Língua e Cultura Espanhola, pela Embaixada da Espanha. Ressalta-se a parceria dessas instituições, por questões territoriais fronteiriças de trabalho e estudo, identidade linguística e cultural sempre em efusão na região de fronteira. Para além destas parcerias realizadas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, também possuem convênios de cooperação mútua com universidade de países hispanofalantes.

Corroborando com o cenário de importância da língua espanhola, segundo dados da Organização Internacional para as Migrações (OIM), o Brasil é o quinto maior contingente no atendimento a refugiados venezuelanos, com mais de 168 mil acolhidos, por meio da Operação Acolhida – iniciativa do governo federal para operacionalizar a assistência e acolhimento de refugiados e migrantes em apoio a Agência da ONU para Refugiados (ACNUR). No estado de Mato Grosso do Sul, conforme divulgado pelo Comitê para Atendimento de Refugiados, Migrantes e Apátridas (Cerma), existente no estado desde 2016, no ano de 2019 o estado contava com mais de 5,2 mil venezuelanos, em busca de integração social, emprego, moradia e melhores condições de vida, que fizeram escolha pelo país principalmente pela proximidade com a língua.

O Mercosul, mesmo não sendo ainda uma realidade para o sul do continente, caminha para isso. Ainda que o Brasil seja o principal líder do bloco econômico, a língua usada para comunicação no Mercosul não é o português, já que, com exceção do Brasil, os outros países membros são todos “hispanohablantes”.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) uma das competências gerais da Educação Básica é a valorização da diversidade de saberes e vivências culturais, bem como fazer escolhas alinhadas

ao exercício da cidadania e ao projeto de vida com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Considerando a realidade não apenas sociocultural do Mato Grosso do Sul, como econômica, uma vez que a Rota de Integração Latino-Americana (RILA) já se configura uma realidade no Mato Grosso do Sul. Devemos observar o desenvolvimento da região no que diz respeito aos países vizinhos hispanofalantes pois nos brinda com um “caminho” que atravessa a América do Sul (RILA), não apenas unindo empresários e governos, mas também as universidades destes países através da UniRila (Rede Universitária da Rota de Integração Latino-Americana).

A UniRila é composta pelas Universidades que compõem o CRIE-MS (Conselho de Reitores das Instituições de Ensino Superior de Mato Grosso do Sul). São elas: UEMS, UCDB (Universidade Católica Dom Bosco), UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul), UFGD (Universidade Federal da Grande Dourados, Universidade Anhanguera/Uniderp e IFMS (Instituto Federal de Mato Grosso do Sul).

Além das Universidades do CRIE-MS, também fazem parte da Rede, a Universidad Nacional de Jujuy e a Universidad Nacional de Salta, da Argentina; Universidad de Antofagasta e Universidad Católica del Norte, ambas do Chile; e a Universidad Nacional de Asunción, do Paraguai.

A integração que a Rila e a UniRila propõem nos remete à necessidade peremptória de que a língua espanhola faça parte novamente do currículo das escolas do estado. Essa integração também se faz no âmbito das línguas e será o elo que tornará possível a concretização dos projetos governamentais, empresariais e das pesquisas das Universidades envolvidas nesse projeto que tem dimensões continentais.

Ainda cabe reiterar que a quantidade e qualidade de profissionais habilitados para o ensino da língua espanhola no estado de Mato Grosso

do Sul é suficiente para atender a demanda que hoje se apresenta. Para além disso, todos os anos temos seis (6) turmas de profissionais habilitados para o Ensino da Língua Espanhola formados pelas Universidades do estado.

Considerando as questões acima expostas, reivindicamos o direito de Ensino e Aprendizagem da Língua Espanhola na rede básica de educação do estado de Mato Grosso do Sul, a fim que se atendam às demandas culturais e econômicas apresentadas no estado. Mais do que isso, identificamos a necessidade de que haja uma política de integração linguística como pré-requisito para a integração econômica que se fortalece e sugerimos a elaboração de um Projeto de Integração Linguística.

Associação de Professores de Espanhol do Estado de Mato Grosso do Sul

Campo Grande, 28 de julho de 2020.



Este livro foi editorado com as fontes Crimson Text e Montserrat.
Publicado on-line em: <https://repositorio.ufms.br>

ISBN 978-65-89995-19-7



9 786589 995197

 **editora
UFMS**