

O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES NOS PCNS E NO ENFOQUE COMUNICATIVO

La enseñanza de lengua española en Brasil – algunas consideraciones en los PCNS y en el enfoque comunicativo

Matheus Silva dos Santos¹; Aline Maria Araújo da Silva²; Daniele Silva da Cunha Almeida³

¹ Instituto Federal do Acre. Mestrando em Letras pela Universidade de São Paulo. *E-mail*: matheus.santos@servidor.ifac.edu.br.

² Instituto Federal do Acre.

³ Instituto Federal do Acre.

Data do recebimento: 25/07/2022 - Data do aceite: 26/09/2022

RESUMO: Este estudo tem por objetivo apresentar os conteúdos que envolvem o currículo escolar na disciplina de Língua Espanhola das escolas de Ensino Médio e a sua transversalidade. Além disso, mostrar as escolhas metodológicas que podem ser utilizadas pelos professores para o ensino-aprendizagem, e por fim, explicar as habilidades que o educando deverá desenvolver durante a ministração da disciplina; conforme proposto nos Planos Curriculares Nacionais (PCNs) e no currículo do estado do Acre, bem como considerações de outros autores que retratam a perspectiva sócio-comunicativa no ensino da língua espanhola.

Palavras-chave: Currículo escolar. Ensino-aprendizagem. Ensino Médio. PCNs.

RESUMEN: Este estudio tiene por objetivo presentar los contenidos que involucran el currículo escolar en la signatura de Lengua Española de las escuelas de Secundaria y su transversalidad. Además de eso, mostrar las elecciones metodológicas que pueden ser utilizadas por los maestros para la enseñanza-aprendizaje y, en fin, explicar las habilidades que el educando deberá desarrollar durante la ministración de la signatura, conforme propuesto en los Planos Curriculares Nacionais (PCNs) y en el currículo del estado del

Acre, así como las consideraciones de otros autores que retratan la perspectiva sociocomunicativa en la enseñanza de la lengua española.

Palabras-clave: Currículo escolar. Enseñanza-aprendizaje. Secundaria. PCNs.

Introdução

As propostas teórico-metodológicas que são apresentadas aos alunos, até que chegue a eles, passa por um longo trabalho de planejamento e seleção que não é realizado somente pelas escolas, mas antes de tudo, as suas bases subjazem aos Planos Curriculares Nacionais que não definirão exatamente o que será estudado, mas subtende-se temáticas direcionais, que são transformadas em conteúdos pelas secretarias e escolas, considerando as suas particularidades regionais, dentre outras. Igualmente será apresentado um panorama da leitura e escrita, fala e escuta na sala de aula, também uma breve abordagem sobre a literatura e suas contribuições para o ensino. As orientações curriculares do estado do Acre dialogam assertivamente com as postulações apresentadas neste trabalho, nos enfoques comunicativos, destaque da perspectiva cultural no ensino da língua espanhola.

Durante a vida escolar os alunos se deparam com todo e qualquer tipo de texto, que apresentam formas de linguagens diferentes. É na Educação Básica que estes elementos começam a ser trabalhados, as características e importâncias de cada gênero textual, o contexto linguístico e sociocultural nos quais a língua se desenvolve. Cabe à escola, no seu papel de formação do cidadão crítico e reflexivo de si e da sua realidade, viabilizar os caminhos e possibilidades a todos que formam parte da sua comunidade, destacadamente o estudante, que é incipiente nesse contexto e que deve ser conduzido, pelo papel mediador dos docentes e demais membros da comunidade educacional, para a verdadeira

formação cidadã, uma educação para a diversidade e para a inclusão social de todos.

Ao longo dos anos, a forma de aprender a ensinar línguas estrangeiras sofreu importantes mudanças, os quais trouxeram, ao processo de aprendizagem de línguas, importantes contribuições e discussões. Nesse sentido, a forma como vemos o ensino de gramática implicou em mudanças bastantes significativas para a aprendizagem – que ampliou a sintética visão de que aprender gramática é algo enfadonho; já que esta concepção mais antiga está baseada num ensino que implicava na decoração de estruturas narrativas, desgrenhadas dos contextos sociais nos quais a linguagem e a comunicação acontecem. Fato é que não podemos deixar de aprender a gramática, tendo em vista que ela aporta muitos conhecimentos no momento de aprender uma língua estrangeira, considerando não apenas contexto da aprendizagem do idioma espanhol como língua estrangeira, mas também do espanhol como língua adicional, doravante ELE e ELA, respectivamente.

Os professores, que carregam consigo a missão de mediatizar o processo de aprendizagem dos estudantes, levam às aulas os conteúdos que deverão ser assimilados e, muitas vezes, quando tentam ensinar a gramática, se abstraem a uma explanação tradicional, fora de situações comunicativas reais, o que não efetua plenamente o processo de ensino da maioria dos estudantes, principalmente àqueles em situações de vulnerabilidades socioeconômicas, aos quais até o acesso e permanência nas escolas é prejudicado, quanto mais a garantia de que a aprendizagem está sendo efetiva.

O Ensino de Língua Espanhola no Brasil nos Planos Curriculares Nacional

Abordando o estudo de Língua Espanhola no Brasil, notamos que por meio dos Planos Curriculares Nacionais – doravante PCNs, não são ditados os conteúdos propriamente ditos que deverão ser transmitidos pelos educadores aos seus alunos. O que eles vêm a dar ênfase surge da necessidade de uma reflexão por parte do professor, na hora de elaborar os conteúdos pragmáticos a serem selecionados. Essa abordagem reflexiva parte do pressuposto de que a escolha conteudística deve sempre girar em torno da questão de qual é a sua função maior. Os próprios PCNs definem como a função maior do ensino da língua estrangeira, no caso específico do espanhol, é a formação do cidadão, situando o indivíduo no mundo; não limitando a isso, acrescenta que esse cidadão deve ser ativo, crítico e reflexivo.

Então, no momento de elaboração dos conteúdos, é de suma importância considerar a função, a utilidade do ensino daquela língua e por meio do que ensinar. Além disso, terá que estabelecer os objetivos realizáveis, levando em conta as necessidades e particularidades locais, institucionais, etc., do ensino. Assim, poderá selecionar os conteúdos, abordando também temáticas culturais, nocional-funcionais e gramaticais e prefaciá-los através de metodologias e estratégias que sejam mais adequadas para o ensino aprendizagem, visando os resultados que anseia alcançar, sendo relevante, também, a seleção dos materiais didáticos que facilitarão o chegar ao produto final – resultados.

Objetivando o cumprimento da formação cidadã, os PCNs fazem propostas temáticas, que gerarão e nortearão a seleção dos conteúdos, considerando a noção de transversa-

lidade, nos temas que propiciarão o pensar reflexivo do professor. Nessa perspectiva, o educador precisa levar o seu aluno a pensar criticamente sobre questões políticas, econômicas, sociais, sobre a educação, esportes, lazer, informação, língua e linguagens. Com a seleção dessas temáticas geradoras, quer-se fazer com que o educando vá além do *standard* tradicional de aprender a ouvir, falar, ler e entender, além de uma competência léxico-gramatical da língua e de uma função descontextualizada, mas à necessidade de reflexão do mundo com as suas multiplicidades, linguísticas, culturais (ZAMBERLAN et al., 2015). Assim, o fazer pedagógico intermediado pelo docente, com foco explícito sobre o estudante, como centro do processo de ensino e aprendizagem, considerando todas as suas especificidades e contextos correlatos, os quais implicam positiva ou negativamente no seu desenvolvimento cognoscente, deve essencialmente considerar o contexto sociocultural do qual aluno/professor formam parte, pois a educação não se dá num limbo virtualmente criado de um contexto artificial para o estudante, e sim que sua aprendizagem está, inerentemente mediatizada pela realidade social que influencia na sua cosmovisão.

Essas seleções a possíveis temáticas buscam favorecer o desenvolvimento do educando e diferentes capacidades que vão além do aprimoramento das habilidades cognitivas, mas também físicas, afetivas, éticas, interpessoais, de inserção social, etc.

Em síntese, prepondera no ensino de línguas estrangeiras o currículo com enfoque central nos textos e nos diferentes gêneros dele e na articulação dos conteúdos em projetos comunicativos. Sobre a produção textual na disciplina de línguas espanhola, Marcuschi (2008) considera que um dos problemas do ensino é o tratamento adequado que o texto vem recebendo, mesmo tendo, atualmente, muitas alternativas e formas de experimentações sobre o texto que são

testadas, que relevam a importância da motivação nas produções de texto para o ensino com vias de mudar as formas de acesso às categorias de trabalho e, por extensão, como formas de propostas analíticas sobre o texto. Aos professores cabe a tarefa de incentivar a leitura nas aulas, despertando a curiosidade dos estudantes pela leitura, para a necessidades de obter informações, de pesquisar, com finalidade de mais aprendizados não apenas para a formação profissional, mas para a formação cidadã.

Os gêneros textuais propiciam o aprofundamento nas unidades linguísticas da língua, não obstante, permitem a inserção do não nativo daquela língua dentro do contexto sociocultural dela. De igual modo permitirá ao aluno a compreensão e adentramento de outra língua que lhe dará novas possibilidades comunicativas, interativas. Para Marcushi (2007) os gêneros atuam como entidades sócio-discursivas dentro de qualquer situação comunicativa, precisamente pela sua tendência à plasticidade e, como dinâmica, tende a renovar-se, a evoluir concomitante às necessidades sociais que se apresentam. Nesse sentido, depreende-se que

Os gêneros textuais são fenômenos linguísticos pertencentes a uma determinada comunidade cultural e social cujo objetivo principal é a comunicação. Os gêneros textuais surgem de acordo com as necessidades comunicativas de uma comunidade linguística. Neste aspecto, podemos dizer que são incontáveis, pois cotidianamente surgem novas formas de expressão, sejam elas orais ou escritas, por tanto, novos gêneros surgem de acordo com as necessidades comunicativas. (COSTA JUNIOR et al., 2013, p. 2)

Assim como a língua evolui, as formas comunicativas, interacionais entre os indivíduos também muda, evolui, dinamicamente pela própria sociedade, nas formas de expressar, escrever, ler e entender o mundo.

Metodologia para o ensino de espanhol

Por não impor diretamente uma forma padrão dos conteúdos, os PCNs, de igual modo, não vão impor ao professor a maneira correta e única que tem de se ensinar uma temática. Levando novamente a questão para o professor, que exercerá a sua autonomia e responsabilidade de definir a melhor forma que o aluno poderá assimilar o que lhe é passado; essa proposta implica na definição do que é ensinar, cabendo ao professor abstrair e firmar o seu próprio conceito do ato de ensinar. Nota-se que o enfoque está sempre no aluno, no aprofundamento do aluno e das suas habilidades; não de um aluno vazio, mas que já conhece algo que precisa ser ampliado a novas fronteiras. Para isso, o educador poderá, por livre vontade, escolher se deve transmitir um conteúdo gramatical, como o uso dos tempos verbais no pretérito por meio de uma música, por exemplo. Esse será o método de ensino que ganha um caráter didático, naquele momento, a um fim específico.

Fazendo uma busca mais detalhada sobre as metodologias de ensino de Língua Espanhola para as escolas de ensino fundamental e das escolas de ensino médio, encontra-se no Caderno de Orientação Curricular do Governo do Estado do Acre, um indicativo de qual deve ser a prioridade de escolha metodológica, de forma que se destaque no ensino de língua espanhola deve considerar

o contexto histórico, geográfico, político e social, além de destacar a proposta de Emenda Constitucional nº 51, de 21 de maio de 2019, que altera o inciso V do artigo 194 da Constituição Estadual, que diz: “a oferta de Língua Espanhola nas escolas de ensino fundamental e médio como segunda língua estrangeira, em caráter preferencial”, legalizando, assim, o

ensino de uma segunda língua estrangeira e legitimando sua oferta na formação curricular do estado do Acre. Ademais, compreende-se que o estudo da Língua Espanhola é uma forma de oportunizar aos alunos novas maneiras de envolvimento e atuação em seu meio social e no mundo que está cada vez mais globalizado. (BRASIL, 2021 p. 71)

Assim, o professor deve priorizar as metodologias que se insurjam com hipóteses, conjecturas e suposições que o levem a pensar, aprender e se expressar inserindo os contextos socioculturais que realizam as práticas comunicativas. Então, podemos definir o método como um tipo de conteúdo, por serem ações de ordem prática, contextualizada que se refere a fatos, em geral, do cotidiano do educando, implicando numa tomada de consciência por parte do educando. Tomar consciência é o ato de refletir e pensar criticamente sobre aquilo que está sendo exposto. Exemplificando, temos: dança, leitura, escrita, reflexão, estudo, pesquisa, cálculo mental, comparações, dentre outros são diferentes maneiras a serem utilizadas para o ensino; são práticas, levando o educando a realizar tarefas, ou seja, ele está aprendendo a fazer.

Competências e habilidades na aprendizagem de línguas estrangeiras

Como já abordado anteriormente a importância da inserção da língua estrangeira (Espanhola), como forma de aprimorar as capacidades cognoscentes do aluno, veremos agora quais são as habilidades propriamente ditas que deverão ser obtidas, segundo os PCNs, para o ensino médio, considerando as características socioculturais da língua, pois como afirma Benveniste (2006), uma língua está diretamente ligada a uma cultura, e no caso específico do espanhol, são múltiplas culturas, razão pela qual não há um modo

único e isolado, puro de espanhol, mas é heterogêneo, pela grande diversidade que se apresenta tanto na Espanha quanto na Hispano América.

Os PCNs apontam as competências que o educando deverá se apropriar e que os professores devem transmitir aos seus estudantes no contexto educacional: desenvolvimento da competência (inter)pluricultural; desenvolvimento da competência comunicativa; desenvolvimento da compreensão oral; desenvolvimento da produção oral; desenvolvimento da compreensão escrita e desenvolvimento da produção escrita – as quais objetivam a plena formação do educando nas suas múltiplas situações de comunicação e interação sociopolítica e culturais como cidadão de direito.

Nesse sentido, o desenvolvimento da competência (inter) pluricultural aborda a perspectiva pluricultural, focando na multiplicidade das culturas das línguas, no presente caso, da língua espanhola falada em diversos lugares do mundo e com suas especificidades culturais, de forma que retrate as relações inerentes entre língua e cultura, os aspectos conflitivos e socialmente contraditórios (SERRANI, 2010). Cabe destacar o aspecto multilíngue do espanhol, a diversidade de culturas que se atraem e abstraem, as diversas formas de representações de cada um dos países que têm o espanhol como língua materna, bem como é possível verificar que

O estudo dos conteúdos culturais no processo de ensino-aprendizagem de LE pode favorecer o desenvolvimento da competência e da consciência intercultural por parte do educando e educador, que podem desenvolver um novo olhar e agir sobre suas realidades. Por meio desse estudo, o aluno pode estabelecer uma comunicação mais respeitosa e harmônica, pois passa a perceber que cada pessoa é um ser único, constituído de uma identidade própria, e que esta é instituída a partir das relações desse sujeito com outros indivíduos imer-

tos em um contexto cultural, pois o homem é um ser social. (BULZACHELLI, 2015, p. 45)

Já o desenvolvimento da competência comunicativa é visto como um conjunto de componentes linguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos relacionados tanto ao conhecimento e habilidades necessários ao processamento da comunicação quanto à sua organização e acessibilidade, assim como sua relação como uso em situações socioculturais reais, de maneira a permitir-lhe a interação efetiva com o outro. Para além do conhecimento linguístico, cabe conhecer a língua em seus usos contextuais práticos de uso, como forma de distinção dos usos que a língua abarca; comunicar é entender o outro, seu contexto, seus dialetos, gírias.

O ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras não se dá mais isoladamente, desconsiderando todo o âmbito contextual sócio-interativo no qual a língua se insere; o ensino está mediatizado pelas contribuições de vários estudos na área da Linguística Aplicada, Sociolinguística, dentre outras áreas, que vieram se desenvolvendo e envolvendo a interdisciplinaridade nas análises das problemáticas que involucram o ensino de línguas estrangeiras – não estando a língua espanhola fora desse contexto – que é estranhamente diversa e, por conseguinte, eivada de nuances e ramagens que dificultam o trabalho docente. No entanto, não impede que a aprendizagem esteja fora do enfoque comunicativo e do contexto social na qual se insere. Para tanto, na conjuntura, que as tecnologias estão ganhando cada vez mais espaços, não pode seu uso ser ignorado dentro do contexto educacional, tendo em vista que as TICs muito têm a contribuir no processo de ensino-aprendizagem do educando.

Esses recursos são importantes devido ao seu contato com as diversidades presentes no idioma. Fazem com que o aluno conheça as diferenças culturais, variações linguísticas e

outros aspectos, inclusive ideológicos, que existem e o tornam mais atrativo, considerando que o aluno exerce função ativa no seu próprio processo de aprendizagem.

Inicialmente, o choque entre duas línguas gera impacto na aprendizagem do estudante, considerando que se trata de duas culturas diferentes, com concepções de mundo diferentes, e que, à medida que o aluno não está familiarizado com a realidade de outrem, quanto mais discrepante, maior será o estranhamento que gerará no aprendiz da língua estrangeira. Sobre relação de estranhamento, Zancheta (2019) pontua que a imersão imediata na língua, sem que se passe por nenhum estudo prévio, e que o convívio direto com os falantes nativos têm forte tendência a engendrar inúmeros estranhamentos culturais e, como consequência, o rechaço que advém dos julgamentos de algumas atitudes e práticas de determinada cultura – de maneira que cause constrangimento, timidez, em algumas situações que leve o estudante a cometer alguma falta na língua estrangeira em desenvolvimento. Assim, o processo de imersão em uma nova língua, no contexto escolar, implica na tarefa do professor de levar o estudante a aprimorar a situação inicial de estranhamento e a desenvolver-se ao longo do processo de ensino-aprendizagem de ELE, de forma que o estranhamento leve o estudante ao entranhamento da realidade sociocultural da cultura e língua do outro dentro do seu processo de formação pessoal. Para isso, o professor tem o papel mediador, que deve propiciar as condições mais adequadas possíveis aos seus estudantes mesmo não sendo uma tarefa fácil, já que cada um tem seu próprio tempo de aprendizagem, suas ideologias e realidades sociais que divergem dos colegas do contexto escolar, mais ainda da cultura do outro.

As zonas de contatos culturais e a sensação de fronteira entre culturas diferentes desempenham uma perspectiva decolonial que vem sendo bastante discutida e estudada

nas pesquisas, como Pratt (1992) mesmo indica que o encontro de espaços geográficos e históricos que antes pareciam tão distantes e discrepantes estão cada vez mais entrelaçados. Glissant (2005) nos interpela a considerar a relação transcultural na perspectiva de rizoma, que carrega para si a significação de abraçar a diversidade, de modo que as culturas diferentes não sejam subjugadas uma em relação à outra, mas que a diversidade produza novas significações à medida que uma cultura vai de encontro à outra como raízes que se conectam, se crioulizam em identidades compósitas. Logo, também no campo do ensino das línguas estrangeiras, cabe a execução, pelo professor, de exercer seu papel político, à medida que, através do transculturalismo, das lutas pela identidade latino-americana e por seu engajamento político, se utilize do transculturalismo como forma de dar voz e destaque aos grupos tidos como marginais ou subordinados, como fomenta Zancheta (2019), selecionando e inventando novos materiais a partir dos materiais transmitidos a eles por um grupo dominante ou uma cultura metropolitana. Desse modo, a transculturalidade também vai exigir “o contato, a interação com o outro. É nesse contato que ficam evidentes as diferenças, ou melhor, a diversidade transcultural.” (ZANCHETA, 2019, p. 52). Ao trazer a perspectiva da cultura do outro, da importância da diversidade e da identidade dos povos e das culturas de povos hispano-americanos, de como se deram os contatos culturais dos povos nativos e a colonização europeia dentro do território americano, vão trazendo, à concepção de mundo do aluno novas nuances e posicionamentos políticos.

As 4 habilidades: Ouvir, Falar, Ler e Escrever

Tomando como base as postulações realizadas pelo *Marco Común Europeo de refe-*

rencia para lenguas, o qual visa à unificação dos processos de ensino e aprendizagem da língua espanhola, nos seus aspectos metodológicos, destaca quatro habilidades (*leer; escribir; escuchar y hablar*) que permitem o desenvolvimento pleno do estudante na aprendizagem de línguas, focando tais habilidades numa perspectiva comunicativa, que possam agir e pensar, criticamente, no mundo circundante do qual são partícipes.

Sobre o desenvolvimento da compreensão oral, como uma forma de aproximação ao outro, ele que permite ir além do acústico e do superficial, pois leva à interpretação tanto daquilo que é dito (frases, textos) quanto daquilo que é omitido (pausas, silêncio, interrupções) ou do que é insinuado (entonação, ritmo, ironia...), permitindo o conhecimento da diversidade local de cada região que, embora em um mesmo país, entonação e ritmo diferenciam grupos sociais distintos em uma mesma região. Também aprendemos o como, quando, por quê, para quê, por quem e para quem é dito.

O desenvolvimento da produção oral também permite que o aprendiz se situe no discurso do outro, de forma que o leve a um posicionamento sobre o discurso do outro, que aprenda mais e a se comunicar na nova língua, considerando, igualmente, as condições de produção e as situações de enunciação do seu discurso.

O desenvolvimento da compreensão leitora, com o propósito de levar à reflexão efetiva sobre o texto lido: mais além da decodificação do signo linguístico, o propósito é atingir a compreensão profunda e interagir com o texto, com o autor e com o contexto, lembrando que o sentido de um texto nunca está dado, mas é preciso construí-lo a partir das experiências pessoais, do conhecimento prévio e das inter-relações que o leitor estabelece com ele, que se estendem para além da perspectiva linguística, mas há todo um

contexto referencial implícito e explícito que auxiliam ao leitor no desbravamento dos textos, dos discursos. Ainda se destaca nos PCNs que

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significados do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o leitor, de tudo o que se sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita: decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica necessariamente compreensão na qual os sentidos começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que consegue analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. (BRASIL, 1998, p. 69)

O desenvolvimento da produção escrita leva o estudante a expressar suas ideias e sua identidade no idioma do outro, devendo, para tanto, não ser um mero reprodutor da palavra alheia mas, antes, situar-se como um indivíduo que tem algo a dizer, em outra língua, para ela e/ou sobre ela, a partir do conhecimento da sua realidade e do lugar que ocupa na sociedade. A vista disso:

Quando se faz um trabalho com reescrituras em sala de aula, os alunos passam a se preocupar mais com seus leitores, já que as modificações que fazem em seus textos têm o objetivo de torná-los mais claros e adequados à leitura que seus interlocutores farão. Assim, os alunos passam a considerar um texto escrito como resultado de um trabalho consciente, deliberado planejado e repensado. (PRESTES, 1999, p. 10)

Em sentido semelhante, Marcuschi (2008) considera que o trabalho com a escrita é um trabalho de reescrita, no qual o processo de produção deve ser de algum modo distinguido da produção final do texto, tendo em vista que o texto resultante é o resultado de um processo de muitas revisões, de muitas pesquisas. É de suma importância que o aluno faça uma análise crítica de seu texto, saiba que ler e reler seu próprio texto lhe possibilitará detectar erros, excessos, fazer as correções devidas, buscar novas fontes de informações seguras e confiáveis.

Todas essas habilidades não são opcionais, mas obrigatórias e que o educando deve desenvolver, pois, do contrário, como se mostrará útil ter tal disciplina no currículo se não é capaz levar o educando a adquirir competências linguísticas, gramaticais, sócio-interativas, mínimas? Ao abstrair a tais habilidades, o educando tem acesso a outra realidade cultural, política, social, tendo em vista, conforme PCNs, que envolverá no seu processo de formação cidadã o conhecimento cultural, da diversidade, das múltiplas facetas do ser em processos de comunicação e interação concretos, processos de empatia para com o outro, com suas identidades e idiosincrasias. É possível observar, com base nos PCNs, que o que se espera do aprendiz é que ele compreenda as formas de usar os recursos que são oferecidos, pesquisas diversas, seleção das informações, analisá-las e argumentar.

Desse modo, depreende-se que, atualmente, quando se trata do ensino de gramática nas aulas de língua espanhola (ou de outras línguas estrangeiras), os professores devem buscar trazer a própria realidade pragmática de uso da língua, seus aspectos sociais e culturais, adaptando-os ao conteúdo a ser ensinado e, não menos importante, à realidade dos seus alunos, de forma que a gramática não seja vista como inútil ou algo difícil de

ser aprendido e, sim, a gramática o ajude na compreensão e entendimento da língua, funcionalmente.

Cabe ao professor conseguir relacionar o aporte teórico da gramática ao contexto de uso real, contando com a ajuda das TICS e de outras atividades interativas que existem para facilitar seu papel de mediador no ensino-aprendizagem de ELE. Para tal, ter uma base sólida durante a formação pedagógica do professor de língua estrangeira se torna imprescindível importante, também, que a academia tenha maior atuação no sentido de fomentar a criticidade, entendendo o professor como intelectual orgânico, como discutiu Gramsci, de levar ao professor em formação a buscar sempre atualizar-se, a pesquisar, a formar o cidadão crítico da sua realidade e o conhecimento da realidade do outro; relação esta sobressalente no ensino de línguas estrangeiras. O intelectual orgânico, de acordo com Gramsci (1989) é aquele que vem do próprio meio social que o gerou, de modo que possa criar novas significações à sua realidade, novas concepções de mundo, à medida que desvela a estrutura social da qual participa.

A literatura como currículo no ensino da língua espanhola

O ensino de literatura nas escolas da Educação Básica no Brasil é praticamente escasso. Sob o pensamento de que a abordagem da ficção não é útil na formação dos alunos, enorme parcela das escolas brasileiras exclui, quase que, completamente, os estudos literários da grade curricular da Educação Básica, limitando ainda a simples exposições da história dos movimentos literários, contexto histórico e, infimamente, leitura de uma ou no máximo duas obras ao longo do ano letivo. Paixão dirá que

ao longo da história da educação o cultivo da poesia ficou esquecido, pois os professores davam preferência ao tratamento, em sala de aula, de assuntos considerados “mais sérios”. Mas todos os educadores de fato sabem da importância e do poder transformador que a poesia tem em nossas vidas e na formação de leitores mais proficientes e de cidadãos mais críticos. (Paixão, 1982, p. 18)

Literatura é mais que simplesmente a invenção de uma história qualquer, com trama marcada por algum conflito que deve (ou não) ser solucionado. É um mecanismo de entender e interpretar a realidade de forma peculiar, inusitada, onde as palavras se convertem em signos a serem interpretados; revelações subjetivas de uma mente que se expressa poeticamente e que enaltece seu mundo, sua existência, morte, etc. Além da sensibilidade poética, a literatura propõe indagações críticas que não são ditas objetivamente, como em tratados científicos, mas se expressam nas figuras de linguagem, como a metáfora.

A inserção da literatura dentro do currículo no desenvolvimento das habilidades e competências no processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola implica seu papel destacado como fator de discussão crítica da própria sociedade, de forma que ajuda aos professores nas discussões sobre fatores históricos e culturais e aproximações à cultura do outro (ponto já abordado anteriormente) não como alheio, mas como fator para despertar a curiosidade do estudante à realidade de outra cultura (SERRANI, 2010). Na mesma perspectiva, Candido (2012) destaca o papel humanizante que a literatura desempenha ao propiciar no leitor a transferência e organização do ficcional para a sua realidade social, pensando criticamente sobre o mundo.

Considerações Finais

Ao apresentar todos esses pontos, desde as temáticas que podem e deverão ser consideradas na tomada de decisão dos conteúdos pragmáticos, ou seja nos objetivos; as escolhas das diferentes metodologias, pois não há eficácia em uma única, mas na adaptação das várias disponíveis aos variados conteúdos, que permitirão a assimilação e, por conseguinte, a produção de resultados, que são as habilidades que o próprio educando conseguiu adquirir ao longo da sua aprendizagem, desse modo havendo o ensino e criando o novo cidadão ativo dentro da sociedade, o ser pensante, crítico que se deseja.

A modo de conclusão, consideramos que, em relação ao ensino de Espanhol como

Língua Estrangeira – ELE e Espanhol como Língua Adicional – ELA, na aprendizagem de gramática, nós, professores, temos o papel fundamental de entender qual o método adequado de utilizá-las nas aulas. Temos que pensar e refletir as possibilidades e potencialidades que podem ser adicionadas ao ensino de línguas estrangeiras, para além de metodologias arcaicas, que consiga aportar a perspectiva transcultural e interdisciplinar ao ensino de ELE, sem desconsiderar a realidade social dos alunos. Ao conseguir executar eficazmente a comunicação – um objetivo desejado no processo de ensino-aprendizagem, de modo que o aluno adquira a capacidade de comunicar-se em língua espanhola nos seus diversos contextos pragmáticos de uso de linguagens, desenvolvimento das habilidades e competências essenciais nesse processo.

REFERÊNCIAS

ACRE. **Currículo de referência único**: etapa Ensino Médio. Rio Branco: SEE, 2021. Disponível em: <https://www.educ.see.ac.gov.br/pagina/curriculo-referencia-unico>. Acesso em: 10 jun. 2022.

ACRE. **Currículo de referência único**: etapa Ensino Fundamental. Rio Branci: SEE, 2021. Disponível em: <https://www.educ.see.ac.gov.br/pagina/curriculo-referencia-unico>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral II**. Campinas: Pontes, 2006.

BRASIL_ Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares de Língua Espanhola**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 18 jun. 2022.

BULZACHELLI, J. F. S. **Conteúdos Culturais em um Livro Didático de Espanhol como Língua Estrangeira**: uma discussão em uma perspectiva intercultural e uma proposta didática, 2015 141 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: LIMA, A. de [org.]. **O direito à literatura**. Recife: EDUFPE, 2012.

COSTA JUNIOR, J. V. L. et al. **Os gêneros textuais na aula de língua espanhola: intervenção realizada com alunos do ensino médio**. Anais III ENID. Campina Grande: Realize Editora, 2013. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/4742>. Acesso em: 26 out. 2022.

- GLISSANT, E. **Introdução a uma poética da diversidade**. Trad. E.A. R. Juiz de Fora: UFJF, 2005.
- GRAMSCI, A. **Intelectuais e a Organização da Cultura**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1989.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In: Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual. Análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola editorial. 2008.
- MCER. **Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación**. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002.
- PAIXÃO, Fernando. **O que é Poesia**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- PRATT, M. L. **Imperial eyes: Travel Writing and Transculturation**. London: Routledge, 1992.
- PRESTES, M. L. M. **Leitura e (Re) escritura de textos: subsídios teóricos para o ensino**. São Paulo: Respel, 1999.
- SERRANI, S. **Discurso e cultura da aula de língua: currículo – leitura – escrita**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2010.
- ZANCHETTA, H. B. **As relações inter-transculturais e a (re)construção de identidade na aprendizagem PLE em contexto de imersão**. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/190992/>. Acesso em: 15 jun 2022.

