



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET  
CURSO DE GRADUAÇÃO LETRAS ESPANHOL LICENCIATURA

PATRÍCIA TAVARES DA MATA

**A OPÇÃO DECOLONIAL NA SALA DE AULA: UMA AÇÃO  
PEDAGÓGICO-POLÍTICA PARA A FORMAÇÃO HISTÓRICO-CRÍTICA EM  
LÍNGUA ESPANHOLA**

BRASÍLIA  
2022

PATRÍCIA TAVARES DA MATA

**A OPÇÃO DECOLONIAL NA SALA DE AULA: UMA AÇÃO  
PEDAGÓGICO-POLÍTICA PARA A FORMAÇÃO HISTÓRICO-CRÍTICA EM  
LÍNGUA ESPANHOLA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana, da Universidade de Brasília.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Yamilka Rabasa Fernández

BRASÍLIA

2022

**A OPÇÃO DECOLONIAL NA SALA DE AULA: UMA AÇÃO  
PEDAGÓGICO-POLÍTICA PARA A FORMAÇÃO HISTÓRICO-CRÍTICA EM  
LÍNGUA ESPANHOLA**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à comissão examinadora identificada abaixo, como requisito para obtenção do grau de Licenciatura em Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana.

Brasília, 14/02/2022

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Yamilka Rabasa Fernández  
(UnB)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Camilla Guimarães Santero Pontes  
(UnB)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sabrina Lima de Souza Cerqueira  
(UnB)

*A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.*

(Eduardo Galeano, 1994)

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo relatar uma ação pedagógico-política no âmbito do ensino de língua espanhola para brasileiros no programa de estágio Supervisionado de Espanhol da Universidade de Brasília, à luz das perspectivas epistemológicas da pedagogia decolonial. A investigação é motivada pelo apagamento politicamente direcionado e legalmente institucionalizado das culturas e da história da América Latina no Brasil. Esta pesquisa também propõe discutir sobre a função social do ensino de Língua Espanhola no Brasil. E suscitar discussões acerca do seu ensino desde a perspectiva decolonial (WALSH, 2014; FREIRE, 2003). Os pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2013), bem como as metodologias ativas de aprendizagem (BERBEL, 1998; FREIRE, 2003) guiaram esta experiência. Neles, parte-se da premissa de que o professor de línguas estrangeiras não ensina apenas a língua, mas também sua relação com os diversos aspectos culturais, sociais, históricos e políticos que se convergem, bem como temas pertencentes às práticas humanas em suas diversas esferas sociais. A metodologia que guia este trabalho é a pesquisa-ação de natureza qualitativa. Para a experiência em sala, foram selecionados temas geradores de debates e reflexões críticas acerca de aspectos culturais, sociais e políticos da América Latina. A experiência desvelou-se como oportunidade de ação dialética conjunta, onde estudantes e professor puderam explorar conceitos sociopolíticos e culturais relevantes à formação em língua espanhola para a cidadania – como sugerem os documentos orientadores da educação no Brasil –, para estar no mundo de forma crítica, como cidadãos locais e globais ativos e conscientes do contexto social e histórico em que estão inseridos.

**Palavras-chaves:** ensino crítico-reflexivo; pedagogia histórico-crítica; pedagogia decolonial; ensino de língua espanhola.

## RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo relatar una acción pedagógico-política en el contexto de la enseñanza del español para brasileños, en el Programa de Prácticas de Español Supervisado de la Universidad de Brasilia, bajo las perspectivas epistemológicas de la pedagogía decolonial. La investigación está motivada por la supresión políticamente dirigida y legalmente institucionalizada de las culturas y la historia latinoamericana en Brasil. Esta investigación también se propone discutir la función social de la enseñanza del español en Brasil; además de plantear discusiones sobre su enseñanza desde la perspectiva decolonial (WALSH, 2014; FREIRE, 2003). Los presupuestos teóricos de la pedagogía histórico-crítica (SAVIANI, 2013), así como las metodologías activas de aprendizaje (BERBEL, 1998; FREIRE, 2003) orientaron esta experiencia. Partimos de la premisa de que el profesor de lenguas extranjeras no enseña sólo la lengua, sino su relación con los diferentes aspectos culturales, sociales, históricos y políticos, así como temas propios de las prácticas humanas en sus diversos ámbitos sociales. Para esta experiencia se seleccionaron temas que generaron debates y reflexiones críticas sobre aspectos culturales, sociales y políticos de América Latina. La experiencia se mostró una oportunidad de acción dialéctica conjunta, donde estudiantes y docentes pudieron explorar conceptos sociopolíticos y culturales relevantes para la formación en español para la ciudadanía – como lo sugieren los documentos legales de la educación en Brasil –, para estar en el mundo de manera crítica, como ciudadanos activos locales y globales conscientes del contexto social e histórico al que pertenecen.

**Palabras-clave:** enseñanza crítico-reflexiva; pedagogía histórico-crítica; pedagogía decolonial; enseñanza de lengua española.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>8</b>
<b>CAPÍTULO 1 Aspectos históricos e legais do ensino-aprendizagem da língua espanhola no Brasil e a sua incerta permanência na educação básica</b>	<b>11</b>
1.1 Breve contextualização histórica do componente nos documentos legais	11
1.2 O mundo social e o ensino do espanhol nos parâmetros e currículos da educação básica	14
1.2.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais	15
1.2.2 Orientações Curriculares para o Ensino Médio	16
1.2.3 A Base Nacional Comum Curricular	18
<b>CAPÍTULO 2 Abordagens político-pedagógicas e Metodologias Ativas de Ensino</b>	<b>20</b>
2.1 A concepção de conhecimento	20
2.2 A Pedagogia histórico-crítica	20
2.3 A Pedagogia Freiriana	22
2.4 As metodologias ativas de aprendizagem	24
2.5 A Pedagogia decolonial e o processo de ensino-aprendizagem crítico-reflexivo	25
2.5.1 A corrente decolonial	26
2.5.2 As Pedagogias Decoloniais	27
<b>CAPÍTULO 3 Explicitando a Metodologia e relatando uma ação pedagógica</b>	<b>30</b>
3.1 Contexto da pesquisa	31
3.2 A escolha do material didático complementar	32
3.3 A ética	34
3.4 Aspectos gerais da atividade realizada em sala de aula	35
3.5 O relato da experiência pedagógica	35
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>44</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>46</b>
<b>APÊNDICE 1</b>	<b>49</b>
<b>APÊNDICE 2</b>	<b>50</b>

## INTRODUÇÃO

*Sou substancialmente político  
e apenas adjetivamente pedagógico*  
Paulo Freire<sup>1</sup>

O ponto inicial de inquietação para esta pesquisa é o apagamento politicamente direcionado e legalmente institucionalizado das culturas e da história da América Latina no Brasil. Uma prova disso é o apagamento do ensino do espanhol na legislação educacional brasileira. Este período coincide com retrocessos generalizados na América Latina e, inclusive, no Tratado do Mercosul – importante instrumento para o impulso e consolidação do ensino da Língua Espanhola no Brasil. Diante de tamanho retrocesso para a sociedade brasileira, formar-se no âmbito superior e lecionar espanhol representa um ato de resistência.

Neste sentido, este trabalho tem como objetivo relatar uma ação pedagógico-política no contexto do ensino de língua espanhola para brasileiros no Programa de Estágio Supervisionado de Espanhol (PESES), da Universidade de Brasília. Para tanto, à luz das perspectivas epistemológicas da pedagogia decolonial, propôs-se uma experiência em sala capaz de desencadear reflexões-críticas e promover o diálogo (FREIRE, 2003). Frente a necessidade de renovação da perspectiva de ensino do componente, este trabalho interpõe-se a tendência gramaticista e comunicativa – abordagens correntes no espaço do ensino de espanhol como segunda língua no Brasil.

No capítulo 1, é contextualizado, brevemente, alguns dos momentos politicamente relevantes na promoção do ensino de língua espanhola nos currículos da Educação Básica brasileira. Em especial, as mudanças instituídas a partir do Tratado do Mercosul, que foram capazes de impulsionar importantes debates, programas de formação de docentes e significativos avanços nas políticas linguísticas do componente.

Partindo do entendimento de que “a educação é uma prática social, que une os homens entre si em torno do direito de aprender e da conquista da

---

<sup>1</sup> Do espanhol: “Soy sustantivamente político, y sólo adjetivamente pedagógico” (Freire, 2003).



cidadania” (CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 2014, p. 10), também tenta-se abordar o ensino de Língua Espanhola e sua relação com a garantia da promoção da função social da educação, legalmente assegurada e que compreende a formação social, intelectual e crítica. Para tal, aborda-se o componente em seus aspectos legais e no âmbito dos parâmetros curriculares da educação básica brasileira.

Observa-se seu paradigma crítico-emancipatório nos currículos que regem a Educação básica brasileira e suas características. Há a tentativa de superação da ideia de currículo fragmentado e restrito para uma noção que transfigura-se da ideia de normas diretivas impressas para a noção de currículo como ato e como instrumento de ação pedagógica e política (SAVIANI, 2016). Destaca-se o direcionamento dos currículos para um ensino de língua estrangeira crítico, engajado e socialmente comprometido.

Considera-se ainda a diversidade identitária, histórica e social do universo hispano-falante, bem como sua heterogeneidade, pluralismo e multiculturalismo – aspectos correntes abordados nos paradigmas curriculares. É assegurado pelos parâmetros legais o trabalho com as características sociopolíticas da linguagem e com questões sócio-pragmáticas, capazes de estimular o conhecimento além das competências comunicativas tradicionais, mas também o aprender a língua como atores sociais. Há a preocupação de garantir aos estudantes a ampliação de entendimento e análise de manifestações que constituem a vida social em diferentes culturas, desde âmbitos locais, nacionais e internacionais. A interdisciplinaridade e o tratamento transversal de temáticas sociais, como forma de contemplar a complexidade do trabalho deste componente, também são asseguradas.

Através dos pontos que transpassam esta experiência em sala de aula, propõe-se o trabalho de questões sócio-político-culturais da América Latina, desde uma abordagem decolonial. Para isso, parte-se da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2013), um dos principais pressupostos teóricos do Currículo em Movimento do Distrito Federal. E, de igual maneira, apoia-se e defende-se o uso das metodologias ativas de aprendizagem para o ensino do

espanhol; em especial, a da Metodologia da Problematização (BERBEL, 1998), visando um aprendizado crítico-reflexivo (FREIRE, 2003).

Defendemos que as práticas pedagógicas orientadas à educação decolonial são uma oportunidade significativa de aprendizado tanto para professores como para estudantes. Diferenciada já pelo locus de enunciação do conhecimento, a abordagem pedagógica decolonial, alinha-se às pedagogias críticas de Paulo Freire e valoriza a construção de um saber social transformador, bem como práticas e metodologias capazes de apontar processos decolonizadores.

Estas visam ser não apenas ações denunciativas, mas prima-se pela incorporação do sujeito histórico no ato de conhecer e em suas possibilidades de problematizar, agir e transformar através da inclusão da perspectiva do próprio sujeito. Walsh (2014), propõe pensar o decolonial pedagogicamente e pensar o pedagógico decolonialmente, aponta para a necessidade de desaprender o aprendido para voltar a aprender. Nestes termos, as práticas pedagógicas decoloniais também orientam-se a evidenciar e submeter à crítica dos conceitos, práticas e conteúdos que foram dados como legítimos pela matriz simbólica da modernidade.

## **CAPÍTULO 1 Aspectos históricos e legais do ensino-aprendizagem da língua espanhola no Brasil e a sua incerta permanência na educação básica**

### **1.1 Breve contextualização histórica do componente nos documentos legais**

Sob a perspectiva político-linguística, são observadas consideráveis tentativas de implementação do ensino do espanhol no Brasil a partir de meados dos anos 60. As tentativas estão diretamente ligadas a ações políticas e cenários internacionais favoráveis à aproximação comercial e à integração política e social do Brasil aos demais países da América Latina. Sua inclusão justifica-se pelo interesse da formação plurilíngue como direito do estudante no atual mundo globalizado e pelo intercâmbio e contatos interculturais. No entanto, é também notório que sua inclusão nas últimas décadas é um ato expressamente político, em uma tentativa de o Brasil restabelecer relações com países latino-americanos, que fez com que o espanhol ganhasse novo status e lugar na sociedade brasileira.

Em 1960 a criação da Associação Latino-Americana de Livre Comércio (ALALC) tinha como objetivo promover a integração através do desenvolvimento econômico e social da região. Devido às mudanças no cenário político e o estabelecimento de regimes ditatoriais pelo território latino-americano, a tentativa de integração foi interrompida. Esta se configurou a primeira ação institucional integrada, em diversos âmbitos, de países da América Latina.

Houve tentativas de outros tratados com este fim, como o Pacto Andino, em 1969, e o Tratado de Cooperação da Amazônia, em 1978, por exemplo. No entanto, apenas com o fim da ditadura militar e com o advento da Constituição Cidadã de 1988, é institucionalmente expressado o objetivo constitucional de propugnação para a formação de uma comunidade latino-americana de nações com integração social e cultural entre os povos. No artigo 4º da Constituição

brasileira, lê-se: “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” (BRASIL, 1988, p. 17).

Nos anos subsequentes, com o governo Collor, mais um passo importante é dado com a assinatura do tratado de Assunção em 1991. O tratado objetivava a criação do Mercado Comum do Sul, mais conhecido como Mercosul. Este projeto de integração regional significou um largo passo que promoveu importantes políticas linguísticas e impulsionou o ensino aprendizagem do espanhol no Brasil, entre outros acordos e projetos. Dentre os princípios norteadores do tratado que abordam sobre o âmbito educacional, é enfatizado o interesse em difundir o aprendizado dos idiomas oficiais do Mercosul através de metas e estratégias institucionais.

Com isso, o componente vira objeto de atenções e projeções. Debates educacionais acerca de opções metodológicas para o ensino para brasileiros são impulsionados e programas para formação e capacitação de docentes foram desenvolvidos. E pelo menos nas duas últimas décadas, foi possível observar esforços significativos para a institucionalização do ensino de língua espanhola no Brasil<sup>2</sup>.

Um de seus desdobramentos foi a Lei nº 11.161, conhecida como Lei do Espanhol, sancionada em 2005, que tornou obrigatória a oferta da Língua Espanhola como componente curricular da educação básica brasileira, no currículo pleno de Ensino Médio, em horário regular de aula, e facultativa nos currículos de ensino fundamental da 5ª à 8ª séries. A mencionada lei é um exemplo destes esforços por institucionalizar o ensino de língua espanhola. A promulgação da lei fomentou debates em nível nacional e impulsionou discussões pedagógicas na área da educação, assim como uma crescente procura pela formação nessa língua em cursos de idiomas e em âmbito de ensino superior. Esta regulamentação conduziu debates em torno do

---

<sup>2</sup> Com o cuidado de não simplificar o complexo processo de inclusões e exclusões da disciplina espanhol no currículo brasileiro, remeto o leitor aos trabalhos de Rodrigues (2010a, 2010b), profunda conhecedora dos movimentos político-legislativos que têm afetado a língua espanhola desde sua aparição em terras brasileiras em 1919.

componente e à uma organização social capaz de propiciar a aplicabilidade e normatização da lei.

No entanto, a Lei nº 13.415/2017 representou um retrocesso na alavancagem da institucionalização do ensino do espanhol no Brasil. A lei da Reforma do Ensino Médio, como também se conhece, revogou a Lei do Espanhol e retirou a obrigatoriedade de oferta da língua em estabelecimentos públicos, antes assegurada no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Isso representou um apagamento da disciplina e voltou a isolar o Brasil em relação aos países circunvizinhos. Cumpre mencionar também que a oferta de espanhol em estabelecimentos educacionais próprios foi precarizada. Esta ação foi compreendida mais como uma decisão política do que linguística de fato. Como apontam estudiosos da área, a política linguística sempre está relacionada aos interesses de uma política financeira (SILVA, 2018).

Atualmente, no âmbito nacional, cada estado está legislando sobre a oferta. O texto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em vigor em sua seção que trata sobre o Ensino Médio, artigo 35-A, parágrafo quarto, estipula 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, 1996).

No caso específico do Distrito Federal, recentemente, foi instituída a obrigatoriedade da oferta do componente no Ensino Médio na rede pública de ensino. A emenda à Lei Orgânica nº 37/2021 traz em seu artigo 235, §1º:

“A língua espanhola é disciplina obrigatória no ensino médio da rede pública e deve constar como opção de língua estrangeira de todas as demais etapas da educação básica, com o fim de dar efetividade ao art. 4º, parágrafo único, da Constituição Federal” (DISTRITO FEDERAL, 1993).

Ao observarmos o processo diacrônico do ensino da língua espanhola no Brasil, podemos observar ascensões pontuais, motivadas por intenções de fortalecimento das relações sócio-políticas com países vizinhos. No entanto, também fica evidente a fragilidade da sua manutenção, uma vez que as motivações de permanência ou de saída do currículo da educação básica estão

relacionadas diretamente a questões ideológicas e políticas assumidas por cada projeto de governo. Nessas circunstâncias, diante do apresentado brevemente até aqui, atualmente o ensino da língua espanhola no Brasil representa um ato político de resistência à sua precarização de oferta e de permanência.

## **1.2 O mundo social e o ensino do espanhol nos parâmetros e currículos da educação básica**

Entre outras coisas, a educação escolar tem como objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania (BRASIL, 1996). Ademais, o texto da Lei de Diretrizes e Bases menciona em algumas passagens o direito do educando ao conhecimento da realidade social, da política e dos valores do contexto no qual o estudante está inserido. A lei, ao tratar das finalidades do Ensino Médio, em seu artigo 35, em seu parágrafo terceiro, assegura “O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996, p. 25).

A reflexão sobre o mundo social e a formação do sujeito, consciente, crítico e ativo em seu meio, bem como a concepção de ensino de línguas como ação/prática social constituinte de significados, conhecimentos e valores são importantes princípios que norteiam os currículos escolares. E neste contexto, de acordo com Celada (2004) e Rodrigues (2004), a reflexão sobre o papel da língua que se estuda e das comunidades que as falam, na sua complexa relação com o mundo em geral, bem como sua relação com a realidade que nos circunda e com a nossa própria língua é aspecto importante na constituição desta cidadania. E isto é crucial em se tratando do espanhol, *uma língua singularmente estrangeira* para o brasileiro (CELADA, 2002); próxima, não apenas pelos seus aspectos linguísticos, mas também pelas suas razões e memórias histórico-sócio-culturais, que nos unem em um bloco

latino-americano; dado que a língua também é constituída pela história e pela ideologia (GUIMARÃES, 1996).

Ensinar uma língua estrangeira na escola regular, como sabemos, ultrapassa propósitos meramente comunicativos ou de intercâmbio com o outro, e no caso do espanhol não é diferente. A consciência da cidadania leva o estudante a tomar ciência do lugar que ele ocupa num dado contexto sócio-histórico, na relação com o outro, com a diversidade do mundo que o cerca, e olhar para este último desde uma posição crítica, compromissada com a sociedade. Como apontam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), educar o estudante numa língua estrangeira o expõe “à alteridade, à diversidade, à heterogeneidade”, o que constitui um “caminho fértil para a construção da sua identidade” (2006, p.129).

A seguir apresentaremos alguns aspectos destacados dos documentos norteadores do currículo escolar da educação básica brasileira. Seus alicerces estão fundados nos objetivos de colocar o estudante no centro do processo educativo, numa concepção não apenas conteudista, mas desenvolver o pensamento crítico e habilidades que sejam capazes de preparar o estudante para lidar de forma consciente com os desafios do contexto local e global.

### **1.2.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), cuja finalidade é de orientação para a elaboração dos currículos escolares, apontam o ensino de língua estrangeira como componente possível para o aumento da percepção de cidadania. É importante ter em consideração que as produções orais e escritas são marcadas pelo mundo social que circunda os estudantes. O documento, na caracterização do componente, estipula a necessidade de compreensão da língua tanto no que diz respeito aos conhecimentos necessários para comunicação como ao uso que fazem desses conhecimentos para construir significados no mundo social.

Os PCNs apontam que o ensino de língua estrangeira deve “centrar-se no engajamento discursivo do aluno, ou seja, em sua capacidade de se engajar

e engajar outros no discurso, de modo a poder agir no mundo social” (BRASIL, 1998, p. 15). E deve ainda ser balizado pela função social do conhecimento na sociedade brasileira, articulando-se com temáticas transversais, dada as múltiplas possibilidades que este componente apresenta para a compreensão das várias maneiras de se viver a experiência humana (BRASIL, 1998).

A concepção bakhtiniana de discurso é imprescindível para a compreensão da proposta do currículo e para o atuar em sala de aula. O discurso é tido como prática social resultante dos embates discursivos. A compreensão sociointeracional da aprendizagem é entendida como a forma de estar no mundo, situado na cultura e na história. Em consideração a esta concepção, o foco não é apenas o professor, mas sim os sujeitos envolvidos neste processo.

Para tal, cabe ao professor mediador dessa interação, o trabalho para o engajamento discursivo. Cabe a este exercer sua acepção crítica na escolha dos conteúdos tematizados a serem trabalhados em sala de aula. Dado que o componente de língua estrangeira é um importante meio de compreensão dos diferentes modos de ver e interpretar a realidade, à medida que os alunos entram em contato com diferentes formas de pensar e estar no mundo social, aprimora-se o conhecimento sobre certas questões sociais e sobre percepções diversas presentes em outras culturas.

### **1.2.2 Orientações Curriculares para o Ensino Médio**

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), em sua seção sobre Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (2006), assinalam os rumos que os estabelecimentos de ensino devem seguir para a elaboração de seus Projetos Político-Pedagógicos e tecem discussões relevantes para os agentes educativos embasadas em pesquisas da Linguística Aplicada sobre assuntos como multiletramentos, abordagens de ensino, papel das línguas estrangeiras na formação integral dos estudantes e heterogeneidade cultural e linguística.



Na visão das OCEM (2006), deve-se primar por uma visão ampliada dos conteúdos a serem incluídos nos programas, que vão além das tradicionais competências linguísticas. Em sala de aula, o professor deve atentar-se também para o trabalho de questões sócio-pragmáticas e discursivas, entendidas como a dimensão da linguagem relacionada aos interlocutores, os papéis sociais e ao momento social e histórico que se encontram engajados, bem como das questões cognitivo-conceitual, entendida como conhecimento sobre o mundo que se relacionam aos conceitos e suas inter-relações (BRASIL, 2006, p. 22).

As OCEM (2006) apontam para o cuidado com o não reducionismo e a utilização de dicotomias simplificadoras no ensino de Língua Espanhola, posto o observável apagamento e desvalorização historicamente marcado do componente na nossa sociedade. O projeto deve levar em consideração também a não perpetuação de estereótipos e atentar-se à hegemonia do Espanhol peninsular que conduziu à camuflagem de diferenças locais, ao apagamento das diferentes culturas e manifestações linguísticas.

Ao ressaltar o papel educativo do ensino do espanhol destaca-se a importância deste componente em estabelecer ligações com a realidade e com as questões complexas do mundo, cujos olhares simplificadores tentam desfazer (BRASIL, 2006). Desde a concepção de formação integral do estudante neste entendimento, faz-se importante expor o aluno à diferença, ao outro, ao reconhecimento da diversidade.

É destacada ainda a importância de se realizar uma reflexão criteriosa da função da Língua Espanhola na instituição social escola. A função maior do ensino de línguas estrangeiras é o de formação do cidadão (BRASIL, 2006). E evidencia o papel do professor neste contexto, que “muito acima de uma visão reducionista e limitadora, os professores são agentes – junto com os estudantes – da construção dos saberes que levam um indivíduo a “estar no mundo” de forma ativa, reflexiva e crítica” (BRASIL, 2006, p. 146). É enfatizada a importância de pensarmos o ensino da língua espanhola como um conjunto de valores e de relações interculturais, de forma a tornar estas relações mais

conscientes a noções de cidadania, de identidade, de pluralismo e de multiculturalismo.

### **1.2.3 A Base Nacional Comum Curricular**

A Base Nacional Comum Curricular (2018) (doravante BNCC), não regulamenta diretamente o ensino do componente em questão, dada a exclusão da obrigatoriedade da oferta no ensino básico, instituída pela Lei nº 13.415/2017. A BNCC, ao mencionar as competências gerais que a norteiam, também inclina-se no sentido do trabalho do repertório cultural, do pensamento crítico, da argumentação e da responsabilidade e cidadania. Compreende-se competência como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018). Destacamos ainda no documento a valorização do pensamento crítico, historicamente construído, a valorização das manifestações culturais e a formação cidadã.

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018, p. 9).

O documento normativo é de caráter construtivista e tem como objetivo fundamentar os currículos das redes de ensino e as propostas pedagógicas das escolas. A parte diversificada é o único espaço no currículo onde poderia entrar o ensino da Língua Espanhola. Esta fica a critério dos governos regionais. Os itinerários da parte diversificada, segundo o documento, devem organizar-se em eixos estruturantes, dos quais destacamos mediação e intervenção sociocultural, entendida como a mobilização de conhecimentos de

uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados (BRASIL, 2018).

A BNCC diz preocupar-se em promover um diálogo constante com as realidades locais, nacionais e internacionais. No entanto, observa-se que não há espaço para o diálogo com as realidades atravessadas pelo espanhol. Os debates em torno das Reformas do Ensino Médio e da implementação da BNCC vem de longa data. No entanto, o processo de reforma não ocorreu de forma congruente aos interesses de educadores e educandos (FERRETTI 2018). A forma na qual as reformas foram gestadas, evidencia outros interesses e não os instituídos em consultas públicas como demandas dos alunos, dos professores e da comunidade escolar.

## **CAPÍTULO 2 Abordagens político-pedagógicas e Metodologias Ativas de Ensino**

### **2.1 A concepção de conhecimento**

No Brasil, na década de 1980, começam a emergir abordagens epistêmicas que se apresentam como alternativa à tradição de um ensino conteudista, passivo e hierarquizado. Para este movimento, a concepção construtivista é de suma importância e é especialmente influenciado pelos trabalhos de Piaget (1896-1980) e Vygotsky (1896-1934), que forneceram a base epistemológica para o escopo de abordagens na área educacional que foram desenvolvidas posteriormente.

Na perspectiva construtivista o conhecimento é entendido como culturalmente marcado, resultante das construções e reconstruções proporcionadas pelas interações sociais. O sujeito é eminentemente social e o conhecimento é um produto socialmente inalienável. Assim, a interação em sala de aula demonstra-se como um pacto conjunto dos sujeitos cognoscentes, ensinantes e aprendentes (FREIRE, 2003). A partir do desenvolvimento desta abordagem no campo educacional, prima-se pela valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes, construídos a partir de suas práticas cotidianas. O professor é ao mesmo tempo um facilitador que, de certo modo, favorece o processo ensino-aprendizagem.

A seguir destacamos as abordagens pedagógicas que fundamentaram a experiência teórico-prática relatada nesta pesquisa.

### **2.2 A Pedagogia histórico-crítica**

Esta pedagogia nos orienta e nos serve como condutora para a ação político-pedagógica que propomos. Esta abordagem é essencialmente fundamentada pela concepção de prática social, ou seja, o conjunto de saberes, percepções e experiências socialmente construídas. E também situa a educação como um tipo específico de prática social, pois, esta está direcionada

à formação cidadã, na medida em que os estudantes são capazes de compreender e participar da sociedade de forma crítica. Esta abordagem valoriza o conhecimento subjetivo. Assim, as práticas sociais são o ponto de partida e ponto de chegada para a problematização diária na escola e na sala de aula (SAVIANI, 2013).

Esta proposta visa um tipo de abordagem crítica que se vincule à transformação social (SAVIANI, 2013) e tem como objetivo a superação das teorias não-críticas e as crítico-reprodutivistas. Para o autor, as abordagens não-críticas são as que se pautam apenas nas considerações que a ação educativa exerce sobre a sociedade. Desconsidera-se assim o movimento inverso, ou seja, que as contradições sociais também exercem significativas ações sobre a educação. O autor enfatiza ainda que a escola em uma sociedade capitalista terá a função de reprodução dos interesses do capital, a manutenção das desigualdades e dos interesses hegemônicos.

Assim, o ponto de partida deste método não será a escola, nem a sala de aula, mas a realidade social mais ampla e as contradições que esta implica. Como aponta Gasparin (2012), a leitura crítica da realidade é caminho possível para indicar um novo pensar e agir pedagógico e o desafio é trabalhar os conteúdos de forma contextualizada e interdisciplinar, com o objetivo de alcançar uma compreensão dos conhecimentos em suas múltiplas faces dentro de um todo social.

Posto que a escola é parte constitutiva do modelo de sociedade que está inserida, esta também desempenha função ideológica e política. A partir do contexto sociocultural que vivemos, um mundo informacional cada vez mais dinâmico, a escola se depara com novos paradigmas e desafios. Um deles é o de ensino de conteúdos que sejam integrados e aplicados teórica e praticamente na realidade dos estudantes, ou seja, conhecimento teórico-prático que seja apropriado como elemento fundamental na compreensão e na transformação social. Tanto o professor quanto o aluno são agentes no processo de ensino-aprendizagem, e juntos devem descobrir a que os conteúdos científicos-culturais servem.

Segundo Saviani (2013), o conhecimento é tido como movimento de síntese à síntese com a mediação da análise. O processo educativo é concebido desde uma perspectiva dialética, na qual passa por todo trabalho docente-discente, que deve estruturar o processo de construção do conhecimento escolar – a forma de estruturar e transmitir o conteúdo, a forma de elaborar e executar seu plano de ensino e também as ações esperadas dos alunos. A dialética é o cerne que dá à unidade todos os elementos que compõem o processo educativo escolar.

O autor defende o trabalho em sala de aula de conhecimentos cotidianos à conhecimentos científicos. O processo começa com um problema social, comum ao professor e ao aluno, capaz de contextualizar o conteúdo, com o objetivo de instrumentalizar o aluno e sua capacidade de síntese crítica. Desta forma, defende-se que na escola, os professores e alunos trabalhem conhecimento científico e político comprometido com a transformação social, visando uma sociedade democrática e uma educação política.

### **2.3 A Pedagogia Freiriana**

A concepção de um suposto estado pré-concebido de aprendizagem, onde a educação é vista como um ato de transferência de conhecimento, no qual o educador prescreve sua opção e os estudantes as seguem inverte-se para uma compreensão de responsabilidade conjunta em um caminho a ser percorrido pelos sujeitos em questão. Para Freire (2003), o saber carece de invenção, reinvenção, de buscas inquietas, impacientes e permanentes. Este trabalho educativo é uma construção conjunta e visa à reflexão e à ação dos sujeitos sobre o mundo para transformá-lo.

A transformação social através das práticas pedagógicas educacionais proposta por Paulo Freire (2003), parte da premissa da renovação da relação entre educadores e educandos. Uma de suas proposições é a superação da hierarquização e do distanciamento das relações para um paradigma colaborativo e dialógico entre educador-educando e educando-educador.

Inter-relações colaborativas geram diálogos horizontais. Para o autor, o diálogo é compreendido como lugar de ação e reflexão, bem como prática pedagógica, atitude e construção teórica.

A escola nesta perspectiva é lugar oportuno no qual os sujeitos se encontram para pronunciar o mundo. Conforme aponta Paulo Freire (2003), o diálogo deve dar-se de forma horizontal, com a validação das respostas dos estudantes. Nesta perspectiva, a teoria da ação dialógica (FREIRE, 2003) tem como base o dialogismo bakhtiniano e a teoria socio-interacionista de Vygotsky. O objetivo é estabelecer um novo paradigma de interação em sala de aula. O trabalho pedagógico pautado no ensino dialógico se contrapõe ao ensino tradicional de decodificar e memorizar conteúdos. A responsabilidade é mútua, ainda que em níveis distintos de função. O professor, em posição de interlocutor, tem o papel de estimular o debate, a criticidade e o engajamento dos estudantes. Este já não é mais o único indicador do diálogo. Juntos, os protagonistas do processo educativo, dialogam, questionam e problematizam.

Para tal, as abordagens problematizadoras de temas (FREIRE, 2003) devem ser levadas em consideração pelo professor e devem compreender, para além da mera leitura da palavra, sua intencionalidade na construção do conhecimento. As estratégias escolhidas pelo professor devem ser capazes de promover a curiosidade, o questionamento sobre questões sociais, o posicionamento crítico do aluno e a busca de soluções com os professores e demais estudantes. O professor pode se fazer valer de temas geradores para a promoção de intervenções para a reflexão-ação críticas.

Ainda segundo o autor, a leitura crítica das contradições do mundo é um fazer político-pedagógico e uma ação inseparável do processo pedagógico-político (FREIRE, 2003). O professor deve buscar efetuar conexões significativas entre as práticas socioculturais e as práticas educacionais, direcionando-as à conscientização dos sujeitos aprendentes no mundo e com o mundo. No campo do ensino de língua, especialmente no que se refere às abordagens concebidas pelas teorias discursivas, faltam o pensar ensinar língua longe das percepções eurocêntricas e, segundo Zolin-Vesz (2019), o resgate das teorias freireanas para as concepções de ensino de

língua, bem como o olhar para as epistemologias do Sul (SANTOS, 2007), o que resultaria em paradigmas significativos para a área.

## **2.4 As metodologias ativas de aprendizagem**

As abordagens ativas de aprendizagem dialogam oportunamente com o contexto informacional digital no qual estamos inseridos. São estratégias correntemente utilizadas, sobretudo no contexto de ensino remoto, ocasionado pela pandemia da Covid-19. A gamificação, por exemplo, faz parte desta abordagem. Esta consiste na aplicação de estratégias e ferramentas comuns em jogos nas práticas e atividades de sala de aula. Outro exemplo é a sala de aula invertida, onde o conteúdo que será trabalhado na aula é previamente disponibilizado para o estudante; assim, ao chegar na sala, este já teve um primeiro contato com o tema que será abordado.

Embora atualmente haja uma crescente discussão sobre as metodologias ativas de aprendizagem, estas surgiram em meados dos anos 80, como alternativa ao ensino conteudista tradicional. A metodologia propõe uma ressignificação na forma de abordar os conteúdos, uma vez que os estudantes são incentivados a aprender de forma autônoma e participativa, por meio da problematização da realidade. O professor mediador favorece o pensar autônomo, o despertar da curiosidade e para a resolução de questões, que estão associadas aos conteúdos curriculares contextualizados com a realidade social circundante. Estas são metodologias eficazes para o estímulo do processo de ensino-aprendizagem crítico-reflexivo de línguas.

A Metodologia da Problematização é um dos enfoques basilares para a compreensão e aplicação exitosa de metodologias ativas. É parte da perspectiva de que a educação é uma prática social e coletiva (BERBEL, 1998). Está pensada em cinco etapas de desenvolvimento: a observação da realidade; a estipulação de pontos e ideias centrais; a teorização; a busca por hipóteses de solução; e a aplicação à realidade. Berbel (1998) mostra-se atento à, provável, impossibilidade de aplicação dessas etapas no ensino de conteúdos na educação básica. Sobretudo, dependendo do componente e do



conteúdo a ser trabalhado. No entanto, defende seu uso com uma ou mais alternativas metodológicas, dentre as tantas possibilidades que a literatura pedagógica dispõe.

Ainda segundo o autor (1998), o imprescindível nesta abordagem não são os resultados e sim o processo. Este deve ser conduzido pelo professor com o objetivo de fazer com que os alunos problematizem a realidade e identifiquem determinantes associados ao tema proposto. O pensar autônomo, o engajamento e o protagonismo são aspectos importantes para a execução desta abordagem e propiciam uma postura crítica e ativa dos estudantes frente à aprendizagem. Os possíveis caminhos para a aplicação desta metodologia consistem em ação-reflexão-ação ou teoria-prática-teoria; ambos empenham-se na práxis problematizadora.

O uso dessas metodologias no processo de ensino-aprendizagem do espanhol como língua estrangeira pode representar um aliado do professor. A revisão integrativa realizada por Franquet e Torquato (2018), cujo cerne parte da necessidade de investigar o desenvolvimento de estudos sobre o uso das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem do idioma espanhol na educação básica, teve como resultado a constatação de que poucos são os estudos que relacionaram as metodologias ativas ao ensino da Língua Espanhola. É necessário que ocorra essa abertura ainda inexistente à possibilidade e à emergência de diálogos com outros campos e pressupostos teóricos.

## **2.5 A Pedagogia decolonial e o processo de ensino-aprendizagem crítico-reflexivo**

As epistemologias decoloniais nos possibilitam lançar um olhar propositivo e insurgente sob a América Latina e, assim, questionar as percepções ontológicas, epistemológicas, metodológicas e axiológicas que se configuraram/configuram sob a égide do eurocentrismo. Esta corrente nasce com a premissa de que ainda há uma matriz colonial que nos guia enquanto sociedade. E se alimenta ainda de uma lógica de manutenção de dominação,

exclusão, hierarquização, imposição de determinadas práticas e saberes. No final dos anos 90 emergem pesquisas orientadas à revisão de categorias e proposições problemáticas dadas pela modernidade. A “ferida colonial” (MIGNOLO, 2007), termo que inicialmente foi designado para referir-se às consequências psicológicas e físicas do racismo, se expande também a outros âmbitos para a compreensão de lacunas sociais, dos silenciamentos e das diversas outras violências deixadas como legado da colonização.

Nesta abordagem, modernidade e colonialidade se conjugam. O mundo moderno/colonial surge de complexas articulações, de invenções e de violências estruturantes, de histórias contadas e de histórias invisibilizadas ou apagadas, memórias suprimidas em benefício de uma outra, vozes apagadas e silenciadas. Para melhor compreensão do tema que propomos, faz-se necessário uma breve abordagem de alguns dos fundamentos desta corrente.

### **2.5.1 A corrente decolonial**

A América Latina foi protagonista na alavancagem do projeto modernizador europeu. Este projeto foi edificado em falsas premissas como a do fundamentalismo civilizatório, a da razão emancipatória, a da falácia desenvolvimentista hegemônica impulsionada pelo paradoxo eurocentrista, e a do modelo universal no qual há assimilação do local pelo global (DUSSEL, 2000). Representa um modelo particular que se instaura como universal, pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço, no qual uma especificidade histórica e cultural é colocada como padrão de referência superior e universal (LANDER, 2005), replicável em diferentes realidades como alternativa que conduzirá o “bárbaro” e “atrasado” em direção a um modelo compreendido como “desenvolvido”.

Na perspectiva da superação desta premissa, a corrente decolonial (DUSSEL, 2000; LANDER, 2005; MIGNOLO, 2017) nasce como resistência à colonialidade e a denuncia como lado oculto do projeto de modernidade. Dussel (2000) aponta que ao descobrir a face furtiva da modernidade encontraremos o sistema-mundo periférico colonial. No “centro” do “modelo

mundial”, bem como da “história mundial”, está a *Europa Moderna*, e desde 1494 estão outras culturas como sua “periferia”. Ainda segundo o autor, a América Latina é compreendida como a primeira periferia do sistema-mundo moderno.

A colonialidade não é tida como processo derivativo, mas como face ocultada e constitutiva da modernidade (MIGNOLO, 2017). Assim, a concepção de modernidade como modelo capaz de se replicar e expandir em uma espécie de “evolucionismo unilinear planetário”, uma experiência universal e pura, é refutada para sua compreensão como projeto assimétrico de relações de poder. O legado da modernidade para culturas subjugadas foram a subalternização de corpos, culturas, línguas, práticas e povos que têm suas matrizes basilares amparadas, segundo Quijano (2017), em uma trípede essencial: a colonialidade do ser, do saber e do poder.

Nesta perspectiva, o trabalho constante de analisar criticamente as matrizes de poder colonial é trabalho árduo e conjunto, que deve estar presente em sala de aula. Assim, emergem as pedagogias decoloniais, das quais trataremos na sequência.

### **2.5.2 As Pedagogias Decoloniais**

Esta abordagem se posiciona em resistência à colonização, à colonialidade que impera no continente latino-americano e aos atos de desumanização, silenciamentos, objetificação, coisificação, desarticulação e dizimação de culturas, povos, histórias e conhecimentos. As pedagogias decoloniais se fazem necessárias como estratégias vitais e insurgentes de resistência, de (re)existência e recriação (WALSH, 2014). Se alinham, como aponta C. Walsh (2014, p. 14), “*con las de la llamada pedagogía crítica iniciada por Paulo Freire en los 60 y retomada por muchos educadores y activista-intelectuales a lo largo del mundo hasta los 90 [...]*” e visam à valorização de conhecimentos para a construção de um saber social transformador, bem como às práticas e metodologias capazes de apontar processos decolonizadores.

A partir do questionamento das contradições dos dispositivos hegemônicos, visa-se a promoção de ações reflexivas e análises críticas, capazes de problematizar os valores, princípios e normas homogeneizadoras e genéricas dadas pelas matrizes coloniais. Com a finalidade de intervir nos campos do poder, do saber, do ser e do viver, esta abordagem apresenta-se como exercício constante e propositado de reflexão, de crítica e de ação.

Díaz (2010) aponta que o pensar em pedagogias decoloniais implica, necessariamente, três importantes fatores: a compreensão crítica da história; o reposicionamento de práticas educativas de caráter emancipatório; e a descentralização de teorias e de perspectiva coloniais eurocêntricas rumo à outras perspectivas de saber que impliquem no conteúdo que será trabalhado, nas metodologias e nas apostas didáticas. A preponderância desses aspectos, segundo o autor, contribui para uma possível agenda reflexiva, capaz de ampliar novos horizontes de problematização e discussão sobre o que significa confrontar a colonialidade do poder e do saber no âmbito educativo. Desde o marco modernidade/colonialidade, Díaz (2010) lança uma série de reflexões, das quais destacamos o constante questionamento da estreita vinculação de correntes pedagógicas e suas relações com as redes de poder que operam a colonialidade.

Mediadas pelos interesses hegemônicos, a produção e distribuição de conhecimento é ancorada nos interesses de poder de quem as configura e as estabelece. O papel da escola, nesta perspectiva, como sistema institucionalizado, tem sido o de importante agente na constituição do sujeito (DÍAZ, 2010). A escola tem se preocupado com um modelo de educação global e com a vigilância e o controle na validação e legitimação dos conhecimentos.

Walsh (2014) salienta a importância de nos virarmos para as realidades e as necessidades locais e para os conhecimentos localmente situados. Ainda segundo a autora, a pedagogia decolonial leva em consideração a incorporação do sujeito histórico no ato de conhecer e em suas possibilidades de problematizar e transformar sua realidade através da incorporação da perspectiva do próprio sujeito. As práticas pedagógicas decoloniais também orientam-se a evidenciar e submeter à crítica os conceitos, práticas e

conteúdos que foram dados como legítimos pela matriz simbólica da modernidade; bem como propiciar espaços formativos onde a consciência histórica e a capacidade crítica sejam centrais nas novas formas de conhecimento, novas formas de aprender e novas maneiras de produzir, criar e transformar. Abre-se, assim, a possibilidade de outros horizontes de sentido e de significação alternativos aos hegemonicamente impostos.

Ainda nesta perspectiva, a abordagem decolonial compreende a pedagogia não em seu sentido instrumentalizado, mas como práticas pedagógicas para além da sala de aula e das universidades. Pedagogia capaz de provocar aprendizagem, desaprendizagem e reaprendizagem e novos engajamentos (WALSH, 2009). Dar lugar central às culturas que foram apagadas, às vozes silenciadas e aos conhecimentos marginalizados. O reaprender crítico da história e da cultura local, como novas possibilidades de pensar e compreender a realidade circundante.

Assim, faz-se necessário levar para sala de aula a reflexão e o debate crítico, através do diálogo com as diferentes perspectivas de saber, de ser e de viver, deslocada de premissas universais e do eurocentrismo como perspectiva única de conhecimento, mas, localizada nas perspectivas e problematizações locais (WALSH, 2009). Ainda segundo a autora, que propõe “pensar o decolonial pedagogicamente, e o pedagógico decolonialmente” (WALSH, 2009, p. 56), esta abordagem significa processos de semear algo distinto, longe das categorias que nutrem as classes hegemônicas.

A abordagem decolonial representa a abertura para métodos, processos e ações distintas, localmente interessadas, onde o *locus* de enunciação deste pensar já representa o primeiro movimento importante. Visa-se uma práxis no campo pedagógico que não seja apenas denunciativa, mas uma possibilidade de reconstrução do olhar. Capaz de considerar ações políticas, sociais e de pensamentos e, assim, promover a superação de epistemologias hegemônicas e evidenciar as condições reais das culturas colonizadas na América Latina.

### **CAPÍTULO 3 Explicitando a Metodologia e relatando uma ação pedagógica**

A metodologia que guia este trabalho é a pesquisa-ação de natureza qualitativa. Acreditamos que esta seja capaz de propiciar um alcance satisfatório para dar cumprimento ao nosso objetivo - relatar uma ação pedagógico-política no âmbito do ensino de língua espanhola para brasileiros no Programa de Estágio Supervisionado de Espanhol na UnB. A concepção de pesquisa-ação proposta por Thiollent (2009, p. 16) destaca sua função “político-social”, cuja inserção é direcionada a uma política de ação transformadora, dada pela própria natureza da metodologia. Assim, a pesquisa situa-se e organiza-se em torno dos sujeitos interessados.

A pesquisa-ação envolve a participação dos sujeitos implicados no problema a ser investigado e o papel do pesquisador é o de elucidação. Sob esta ótica, para o autor (2009), este tipo de metodologia representa uma pesquisa social de base empírica, com função política (op.cit., p. 47). Esta abordagem está estreitamente relacionada com “uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 2009, p. 16).

Em síntese, e citando Burns (2015, apud PAIVA, 2019, p. 72), há algumas características deste método de investigação que convém ressaltar; a saber:

- a) Realizar pesquisas para trazer mudanças positivas e melhoria na situação social dos participantes;
- b) Gerar conhecimento teórico e prático sobre a situação;
- c) Reforçar a colegialidade, a colaboração e o envolvimento dos participantes que são atores na situação e com mais probabilidades de serem afetados pelas mudanças; e
- d) Estabelecer uma postura de mudança contínua, autodesenvolvimento e crescimento.

Segundo Paiva (2019, p. 73), “a pesquisa-ação em linguística aplicada é feita por um professor pesquisador ou por um pesquisador em colaboração com um ou mais professores, visando compreender e melhorar um ambiente educacional”. O trabalho proposto compreende uma prática pedagógica cujo objetivo é o de intervir na realidade educacional dos alunos e com o intuito de provocar mudanças orientadas à formação de cidadãos ativos e críticos – em relação ao mundo circundante, diga-se, América Latina –, e não apenas meros assimiladores de conteúdos.

### **3.1 Contexto da pesquisa**

As experiências que mais adiante serão relatadas ocorreram no âmbito do Programa de Estágio Supervisionado de Espanhol 1 (PESES 1) – programa permanente de extensão da UnB Idiomas –, no período do primeiro semestre acadêmico de 2021, da Universidade de Brasília. O PESES está sob a coordenação da Prof<sup>a</sup>. Ma. Edna Gisela Pizarro e da Prof<sup>a</sup>. Paula Sarri de Araújo Farias – professora regente da disciplina de Estágio Supervisionado Obrigatório de Espanhol 1, no semestre em questão.

O programa faz parte da grade curricular da Universidade de Brasília, do curso de Licenciatura em Letras Espanhol. E é o locus onde os professores em formação realizam seu estágio e assim, contribuem socialmente com a comunidade, ao fortalecer a parceria universidade-sociedade. Um dos objetivos do PESES é o de democratizar o acesso à língua espanhola aos estudantes oriundos de escolas públicas.

Em decorrência da pandemia da COVID-19, as aulas ministradas foram realizadas na modalidade virtual e a plataforma de comunicação escolhida pelo programa foi o Microsoft Teams.

A turma de Espanhol Básico 1 esteve composta por 8 alunos, entre 16 e 17 anos, que cursavam o segundo e o terceiro anos do Ensino Médio, da Rede Pública de Educação do Distrito Federal.

Cumprir informar que o curso do PESES está dirigido a alunos da educação básica que tenham como objetivo e motivação ampliar, aprofundar e

aperfeiçoar seus conhecimentos e habilidades no uso da Língua Espanhola. Dentre os objetivos gerais do curso que ora relato estavam o desenvolvimento das habilidades de comunicação em situações rotineiras de uso da língua, compreensão e ampliação das habilidades de leitura, escrita e escuta.

O material pedagógico didático adotado pela coordenação do programa e da disciplina foi o *Reporteros Brasil 1* (2020), do autor Leandro Sangay, e Editora *Difusión*. Este livro didático (LD) tem como objetivo a apresentação de seu conteúdo através de unidades protagonizadas por jovens, com progressão linguística tematizada e contextualizada, sintetizada e fluída. Nele, é possível encontrar uma atenção especial a temas correlatos à realidade cultural e linguística da América Latina.

Foi observado, durante o primeiro mês de aula, interesse significativo dos alunos em relação aos temas culturais latino-americanos. E embora o material pedagógico de aula tratasse desses temas, ainda era de forma pouco aprofundada. Observou-se a necessidade de um enfoque mais aprofundado. Assim, surgiu a ideia desta experiência com enfoque teórico-prático, como um convite a trabalhar conteúdos socioculturais e a pensar a comunidade latino-americana desde o contexto aqui descrito.

### **3.2 A escolha do material didático complementar**

O livro didático costuma "ter um lugar privilegiado no discurso e na prática pedagógicos" (RABASA, 2022 no prelo) e nele, com frequência, encontramos afirmações e atividades que tendem a reforçar estereótipos e discursos que legitimam preconceitos e visões limitantes do outro; discursos que nos são dados como evidentes, únicos, portanto, inquestionáveis. Mas, sabe-se que os professores não devem fazer do LD um fim em si mesmo, mas um meio (dentre muitos outros) para alcançar certo objetivo. Desta forma, contando com tempo e preparação, costumam complementar o LD com materiais paradidáticos que mostrem o mundo plural em que vivemos para os estudantes. Assim, a análise e complementação de livros didáticos, junto com os avanços observados nos PNLDs, estão na agenda de pesquisas e de



reflexões de linguistas aplicados.

Autores como Matos (2019) e Silva Júnior (2019) analisaram materiais didáticos pedagógicos voltados para o ensino de língua estrangeira para brasileiros, com propostas decoloniais e alinhadas às temáticas latino-americanas. As coleções analisadas foram aprovadas nos critérios postulados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (BRASIL, 2018), para o componente curricular de língua estrangeira espanhola. A saber, as coleções aprovadas foram: *Cercanía Joven*, das Edições SM, *Confluencia*, da Editora Moderna, e *Sentidos en Lengua Española*, da Richmond. Para a experiência aqui tratada, foram trabalhados trechos selecionados das últimas duas coleções, pois estes últimos materiais estão disponíveis em domínio público<sup>3</sup>.

Dentre as características analisadas pelo edital de 2018 do PNLD para a aprovação de suas coleções, estavam o favorecimento ao acesso à diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero na língua estrangeira, capaz de garantir a compreensão de que a diversidade é inerente à constituição de uma língua e a da comunidade que nela se expressa. Ademais, analisou-se a articulação entre os estudos do componente com as manifestações que valorizam o comportamento ético, a prática do respeito e o reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania, compatíveis com o perfil do estudante no Ensino Médio (BRASIL, 2017, p. 17-18).

A coleção *Sentidos en Lengua Española* centra-se no ensino multicultural e tem como proposta o desenvolvimento das habilidades linguísticas em situações concretas de interação. Uma das características centrais da coleção é a preocupação com o letramento crítico, alinhado à formação ética e cidadã. A coleção possui 3 volumes, uma voltada para cada etapa do Ensino Médio. Dentre suas seções, encontramos unidades que exploram as temáticas propostas, geralmente focalizadas em temas pertinentes à América Latina, através de diferentes gêneros discursivos que instigam e

---

<sup>3</sup> A coleção *Sentidos en Lengua Española* pode ser acessada através do endereço eletrônico <https://pnld2018.moderna.com.br/-/sentidos-en-lengua-espanola>.

A coleção *Confluências* pode ser acessada através do endereço eletrônico <https://pnld2018.moderna.com.br/-/confluencia?disciplina=Espanhol>.

convidam os estudantes a compartilhar seus conhecimentos sobre o tema, elaborar hipóteses, dialogar entre textos diversos e refletir criticamente com o contexto sociocultural no qual o aluno está inserido.

A coleção *Confluencia* tem como lema “um projeto completo para promover uma experiência e ensino transformador” e também se divide em 3 volumes, um para cada etapa do Ensino Médio. O material se propõe a ser totalmente contextualizado e para isso, é repleto de aspectos históricos, políticos, sociais, culturais e linguísticos. Os temas norteadores estão baseados no envolvimento com a comunidade, meios de comunicação, corpo, meio ambiente, entre outros. Há projetos para formação cidadã, que estimulam o aluno a se mobilizar pela comunidade e refletir sobre problemas de sua comunidade local. Em suma, a coleção instiga a reflexão, a intervenção e o pensamento crítico do aluno, através de seções que convidam à ampliação das habilidades linguísticas e ao agir em sua comunidade local. Foi feito um recorte deste livro para o planejamento das aulas e em complementação ao livro didático escolhido como material de apoio do PESES 1.

### **3.3 A ética**

Tendo em consideração a natureza desta pesquisa e em observância à garantia do respeito e da dignidade dos participantes envolvidos, os devidos cuidados foram tomados. Os participantes foram informados previamente que as aulas reservadas compreendiam a uma pesquisa acadêmica. O termo de consentimento livre e esclarecido foi disponibilizado. O termo aclarava que os usos das informações coletadas são submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos e que os dados são utilizados na disseminação de conhecimento científico. A participação foi de forma anônima e é resguardada a identidade dos participantes. Foi também informado aos participantes o direito de se retirarem da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízos, sanções ou constrangimentos

### **3.4 Aspectos gerais da atividade realizada em sala de aula**

Foram utilizadas as duas últimas aulas previstas no cronograma, 4 horas/aula cada, totalizando 8 horas de aula de atividade em sala de aula. Os planos de aula podem ser encontrados nos apêndices 1 e 2. Dividiu-se a atividade em duas partes: a reflexão-crítica colaborativa, onde juntos refletimos sobre alguns aspectos da América Latina. O objetivo desta primeira parte foi o de trabalhar aspectos políticos, culturais e sociais e suas contradições, por meio da exposição de temas geradores de debates e reflexões. Esta exposição foi articulada com os conteúdos trabalhados e expectativas comunicativas para o nível em questão. A segunda aula, foi destinada a apresentação do texto argumentativo-expositivo realizado pelos estudantes. Para esta seção, foi solicitado que eles trabalhassem em grupos e construíssem um texto com os assuntos abordados anteriormente e que os apresentassem para a turma.

Os objetivos linguístico-comunicativos da primeira aula compreendiam: a sensibilização do tema geral – América Latina e suas contradições políticas, culturais e sociais –, através da utilização de diferentes estratégias didáticas para se relacionar os conhecimentos novos com os que os estudantes já possuíam sobre o tema; o reconhecimento da diversidade e pluralidade cultural como uma das características dos povos latino-americanos; a identificação das várias semelhanças culturais e sociais entre Brasil e os países hispânicos; a compreensão de diferentes acepções do termo “cultura”; a discussão sobre interculturalidade e multiculturalidade. Dentre os objetivos funcionais estavam o desenvolvimento da produção oral, da compreensão auditiva, da compreensão de leitura e a inter-relação de conteúdos e pensamento crítico.

Todos os procedimentos relatados aqui, bem como material e vídeos utilizados podem ser encontrados no plano de aula, apêndices 1 e 2. Todos os materiais utilizados aqui são de domínio público e os vídeos estão disponíveis na plataforma *Youtube*.

### **3.5 O relato da experiência pedagógica**

Antes de ministrar a primeira aula planejada para esta experiência, foi realizada a sensibilização do tema central através da metodologia de sala de aula invertida. Previamente, foi solicitado aos estudantes assistir um vídeo expositivo que identificava dez razões pelas quais há desigualdade social e pobreza na América Latina e anotar três razões que lhe chamassem mais atenção e a justificativa da escolha. Durante a aula, pediu-se que cada estudante relatasse os pontos que mais se destacaram e a discussão foi guiada pela professora.

Dentre os pontos que foram destacados pelos/as estudantes mais de uma vez, ressaltamos: a distribuição desigual de renda, o colonialismo, a falta de investimento em educação e a resistência a leis, responsabilidade social e códigos e a *"viveza crioula"*. Este último foi apontado por uma aluna como termo racista abordado no vídeo. Este termo se refere a problemas de corrupção e que podem ser observados de forma generalizada nos governos pelo mundo. O objetivo desta primeira atividade era postular os temas geradores de debates, capazes de contextualizar e guiar o temário geral.

Em seguida, foi exibido em sala um vídeo da *BBC News* sobre as perguntas mais procuradas na plataforma *Google* sobre a América Latina. Em seguida, colocou-se perguntas condutoras para discussão, algumas tinham caráter de verificação da compreensão auditiva e outras de fomentar o debate, como: *somos latinoamericanos? conhecemos a história e a cultura de nosso continente? Por quê?*

Figura 1 - Apresentação projetada para os estudantes



Fonte: elaborada pela autora

A partir das respostas dos estudantes e do postulado com essas duas atividades críticas-reflexivas, começou-se a traçar alguns paradigmas sociais, culturais e políticos. A sequência dos eslaides que iniciou com o título “*Nosotros y los “otros”*”, logo foi substituída pela pergunta “*Quiénes son los “otros”?*”, com o intuito de traçar relações históricas, sociais e políticas à realidade brasileira e demonstrar que não somos tão distantes dos países hispanofalantes como comumente se pensa.

Na continuação e na mesma perspectiva, quatro temas geradores de debate foram trabalhados, a saber: desigualdade social e pobreza; histórico de invasão e exploração; riquezas naturais e abastecimento do mundo através de exportações; e fome e insegurança alimentar. Para impulsionar o diálogo nesta terceira parte da aula, foram selecionadas notícias atuais sobre estes temas. O objetivo era o de ao longo do debate traçar as semelhanças sociais, culturais e políticas, ao evidenciar as contradições que estes temas comportam. Nesta parte da atividade, os estudantes confrontavam diversos aspectos da própria realidade brasileira e as compararam com informações trazidas dos demais

países. Por exemplo, dentre as notícias selecionadas para a discussão do tema insegurança alimentar e fome estavam as manchetes estavam manchetes sobre a alta na exportação de carne no Brasil em contraste com manchetes sobre América Latina ser o maior exportador de produtos alimentícios e agrícolas do mundo (FAO, 2018).

Figura 2 - Apresentação projetada para os estudantes

## LAS CONTRADICIONES

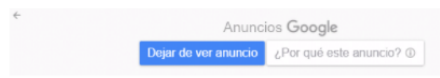
América Latina es el mayor exportador de productos alimenticios y agrícolas del mundo (FAO, 2018)



ACTUALIDAD MULTIMEDIA TV APRENDER ALEMÁN

AMÉRICA LATINA CORONAVIRUS POLÍTICA ECONOMÍA CULTURA CIENCIA Y ECOLOGÍA

ACTUALIDAD CIENCIA Y ECOLOGÍA



CIENCIA Y ECOLOGÍA

“En América Latina hay hambre por falta de ingresos y por la desigualdad económica que padecen millones de personas”

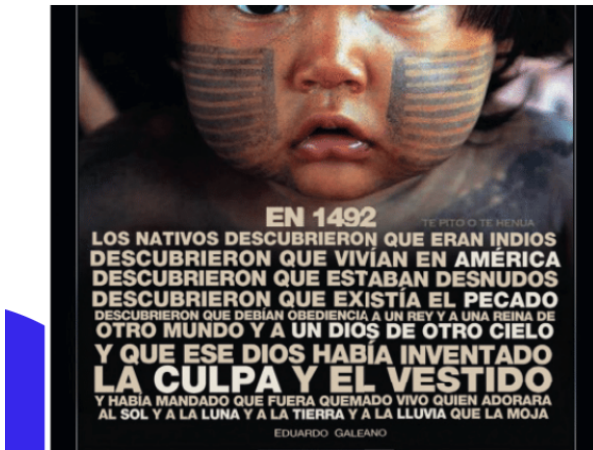
Con motivo del Día Mundial de la Alimentación, DW habló con Julio Berdegú, subdirector general de la FAO y representante regional para América Latina y el Caribe.

Fonte: elaborada pela autora

Para seguir e fomentar os debates, foi selecionado um poema do Eduardo Galeano e a atividade 7, do livro *Sentidos 1*, página 27. O objetivo da atividade era interpretar e inter-relacionar criticamente os três poemas “*Primeiras letras*”, “*El descubrimiento*” e “*La historia que pudo ser*”, do mesmo autor. Os três poemas do autor foram trabalhados através de vídeos disponíveis na *internet* e perguntas condutoras foram feitas para verificar a compreensão dos textos e fomentar o diálogo acerca dos temas centrais trabalhados, a saber: a invasão do continente latino-americano, a colonização e a dizimação de culturas e povos.

Figura 3 - Atividade sobre Eduardo Galeano

7 c Eduardo Galeano fue un importante escritor uruguayo. Publicó muchos libros y es reconocido como un autor de referencia de la literatura latinoamericana. En su obra, que abarca ensayo, crónica, cuento y poema, trató de temas diversos como historia, política, desigualdad social y fútbol. A partir de estas informaciones, escucha dos de sus textos: "Primeras letras" y "La historia que pudo ser". Enseguida, lee un fragmento del libro *Las venas abiertas de América Latina*. Al final, apunta tres aspectos resaltados en los textos que te han llamado la atención. *Respuesta personal.*



Libro Sentidos 1, p. 27

[https://www.youtube.com/watch?v=sdPIDnaL2\\_4](https://www.youtube.com/watch?v=sdPIDnaL2_4)



Libro Sentidos 1, p. 95

Fonte: elaborada pela autora

Em seguida, foi trabalhada a atividade do livro *Sentidos*, página 95, que na mesma proposição da atividade anterior, retomava a reflexão crítica da história da chegada dos europeus no continente. Destacamos aqui a atividade “b”, cujo objetivo era mostrar a resignificação que outros países deram para o dia 12 de outubro, como: *Día del respeto a la diversidad cultural* (Argentina), *Día de la descolonización* (Bolívia) e *Día de la resistencia indígena* (Nicarágua e Venezuela). Foi discutido sobre o significado político-social das escolhas em renomear a história da antes chamada “conquista”. Foi interessante o debate nesta parte, pois os estudantes puderam fazer analogias também com a invasão do Brasil e participaram ativamente com suas reflexões, questões e críticas sobre o tema.

Para finalizar, foi apresentado aos estudantes o texto do Eduardo Galeano, de título “*Los nadies*”. A escolha deste texto se deu pela abordagem crítica dos temas sócio-histórico e político, de forma a contemplar parte significativa dos temas geradores anteriormente discutidos. Primeiro foi exposto apenas o vídeo no qual o autor recita o texto, em seguida foi compartilhado o

texto. Em particular, este foi o que gerou mais reflexões por parte dos estudantes, dado seu caráter denunciativo.

O trabalho deste texto em sala de aula se mostrou relevante para se pensar categorias opostas fundantes de mitos sociais estigmatizados. O texto perfila temas como idioma/dialeto, religião/superstição, arte/artesanato, cultura/folclore, dentre outros.

Ao finalizar esta parte de reflexões conjuntas, foi pedido aos estudantes que se reunissem em grupos para a elaboração colaborativa de um texto argumentativo-expositivo, que contemplasse um dos temas trabalhados em sala. A escolha deste formato de texto se deu, primeiro, pela proximidade dos estudantes com este tipo textual, tão solicitado nos exames nacionais e vestibulares, bem como pelo próprio caráter do texto, que permitiria a exposição e articulação dos argumentos dos estudantes. Para esta elaboração, foi apresentada a estrutura do texto argumentativo-expositivo.

A segunda aula foi destinada para a apresentação dos textos elaborados. Pediu-se aos estudantes que selecionassem os pontos mais importantes de seus textos e os apresentassem para a turma. A fim de garantir uma apresentação dinâmica, foi solicitado que os estudantes os apresentassem de forma expositiva com intermédio de recursos visuais.

Para a realização do texto, foram disponibilizadas fontes confiáveis para busca de informações. Os estudantes se reuniram em salas virtuais para a escolha do tema e para a construção coletiva do texto. O texto foi construído através de documento compartilhado e a sua construção foi acompanhada pela professora regente.

O processo de construção do texto, bem como o texto final e sua apresentação foi experiência significativa. Observou-se que os alunos assimilaram bem os pontos-chave dos temas geradores refletidos em sala. Os estudantes também foram capazes de inter-relacionar os temas de forma crítica, como podemos observar nos trechos destacados abaixo.



Figura 4 - Tema escolhido pelo grupo de trabalho



Fonte: elaborada pelos estudantes

Figura 5 - Desenvolvimento do tema escolhido

Dado que el territorio denominado colonia de exploración no pudo desarrollarse industrialmente, se constituyeron como países cuya economía está enfocada a satisfacer las necesidades del mercado externo. La mayoría de estas naciones son grandes productores de insumos agrícolas y todavía hoy ocupan posiciones subordinadas en la economía global. También como consecuencia del empobrecimiento al que fueron sometidos, hoy se les clasifica como países subdesarrollados o en vías de desarrollo.

Fonte: elaborada pelos estudantes

Figura 6 - Desenvolvimento do tema escolhido

La exploración de los territorios conquistados por los europeos tuvo consecuencias nefastas para las poblaciones originarias y para los países que se constituyeron a partir de estos espacios. En este sentido, es importante destacar el exterminio de la mayoría de las comunidades indígenas existentes en la América precolombina. Esto sucedió, en parte, porque estas poblaciones se negaron a ser utilizadas como mano de obra esclava en el proceso de exploración de sus territorios.

Fonte: elaborada pelos estudantes

Figura 7 - Tema escolhido pelo grupo de trabalho



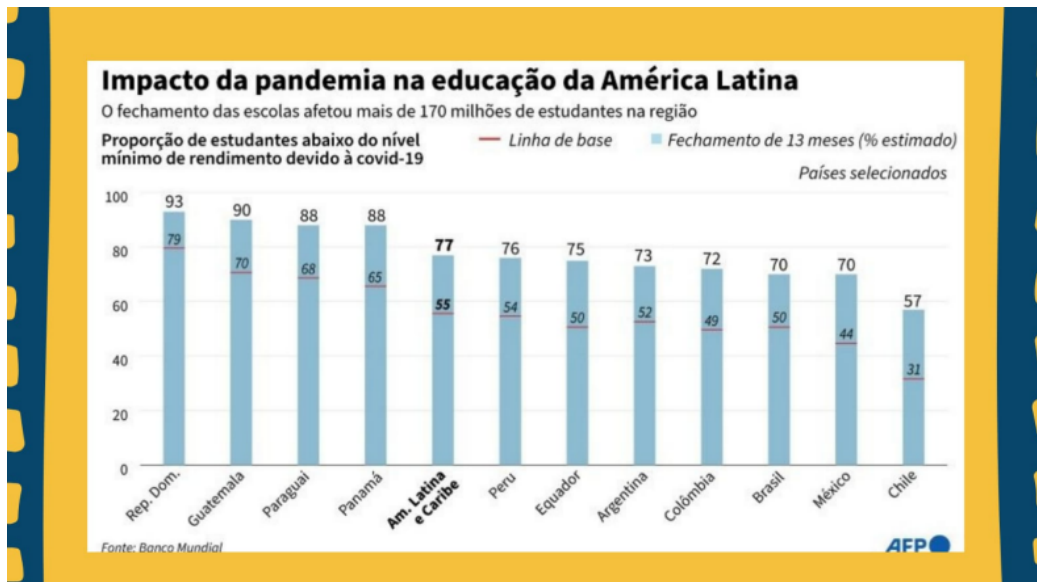
Fonte: elaborada pelos estudantes

Figura 8 - Apresentação dos dados relacionados ao tema



Fonte: elaborada pelos estudantes

Figura 9 - Apresentação dos dados relacionados ao tema



Fonte: elaborada pelos estudantes



Figura 10 - Desenvolvimento do tema escolhido



Fonte: elaborado pelos alunos

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo o relato de uma ação pedagógico-política, tendo como guia as epistemologias pedagógicas decoloniais. Para tal, como abordado nas teorias críticas de Paulo Freire, entende-se que as intervenções críticas para reflexão e ação da realidade que nos circunda parte da superação de contradições sociais. Desta forma, a sala de aula, em especial, o ensino de língua espanhola no Brasil, mostrou-se como *locus* significativamente relevante para a experiência aqui proposta.

Esta pesquisa, ainda que de forma inicial e inibida, tentou instigar nos estudantes percepções de temas socialmente relevantes e contraditórios no contexto latino-americano. Os temas geradores de debates, diálogos e

reflexões propostos foram apreendidos e a ação de inserção crítica dos alunos na realidade social através de metodologias problematizadoras se mostraram uma alternativa viável de promoção de diálogo horizontal em sala. Estas metodologias mostraram-se eficazes para o estímulo do processo de ensino-aprendizagem crítico-reflexivo.

Em diálogo com o objetivo do trabalho, defende-se que as pedagogias decoloniais são instrumentos e práticas transgressoras em sala de aula para reinventar-nos e redescobrir-nos enquanto latino-americanos. Alargar o entendimento sobre maneiras outras de ser, saber, aprender, sentir, estar e existir e questionar paradigmas sociais. Em sala de aula, evidenciou-se como ferramenta para compreensão crítica da história, da cultura e para o reposicionamento de práticas educativas de natureza descentralizadas e emancipadoras da perspectiva colonial eurocentrada.

A experiência se evidenciou como pacto conjunto, onde educadora e educandos puderam trabalhar, investigar e dialogar sobre temas que em outros espaços educativos não são com frequência abordados. Partir da compreensão proposta por Walsh (2014) de que aprender a desaprender para em seguida reaprender é ação necessária, sobretudo em países e culturas subjugadas. E assim, entendermos, como apontado por Paulo Freire (2003), que somos refazedores permanentes de nossa realidade.

A partir da concepção da educação e sua função na formação cidadã, crítica e engajada, esta pesquisa também pretendeu salientar a função social do (ainda) ensino do espanhol no Brasil, frente a toda precarização que o componente vem sofrendo em seu âmbito de oferta nacional. Espera-se portanto contribuir para os estudos da área, fomentando os debates acerca do ensino do componente orientado às pedagogias decoloniais e à utilização de metodologias ativas de aprendizagem no ensino.

Entendemos que os temas trabalhados nesta experiência estão estruturalmente arraigados em nossa sociedade e que sua verdadeira superação demanda maiores esforços institucionais, bem como esforços educativos de outras áreas do conhecimento e ações interdisciplinares. Ainda

assim, entendemos a relevância de dedicar tempo à reflexão e à prática, como etapas imprescindíveis para a superação do *status quo*.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1996.

Disponível em:

<[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei\\_diretrizes\\_bases\\_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Data de acesso: 21 nov. 2021

BRASIL. **Lei N. 11.161, de 05 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Brasília, DF: Senado Federal, 2005a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm). Data de acesso: 09 de dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação-MEC. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio-PNLEM. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/pnaes/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica2007048997/13608-programa-nacional-do-livro-didatico-para-o-ensino-medio-pnlem>>. Acesso em: 02 abr. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (ensino médio): Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 2000. Leia mais: <https://www.sabedoriapolitica.com.br/products/educar-para-a-cidadania-ldb-e-pcn/>.

BUGEL, T. **Aspectos ideológicos y culturales de la enseñanza actual del español como lengua extranjera en la ciudad de San Pablo** – Brasil. ACTAS DEL XI CONGRESO INTERNACIONAL DE ASELE, Zaragoza, España, septiembre 2000.

CAMARGO, M. L. **O ensino do espanhol no Brasil: um pouco da sua história**. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 43 (1), Campinas, IEL/Unicamp, p.139-149, 2004.

CELADA, Maite T.; RODRIGUES, Fernanda S. C. **El español en Brasil: actualidad y memoria**. Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos. 2005. Disponível em:

[https://www.cervantes.es/imagenes/file/biblioteca/situacion\\_espanol/brasil\\_espanol\\_memoria.pdf](https://www.cervantes.es/imagenes/file/biblioteca/situacion_espanol/brasil_espanol_memoria.pdf). Acesso em: 6 mar. 2021.

DÍAZ, C. J. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. **Tabula rasa**, (13), 217-233.

DISTRITO FEDERAL. Lei Orgânica do Distrito Federal de 8 de junho de 1993. Disponível em: [http://aespdf.org/DF\\_Lei\\_Organica.pdf](http://aespdf.org/DF_Lei_Organica.pdf). Acesso em: 8.jan. 2022.

DUSSEL, Enrique 1992. **1492: El encubrimiento del Otro**. Hacia el origen del mito de la Modernidad (Madri: Nueva Utopia). [Editions OuvriÈres, Paris, 1992; La Piccola Editrice, Bescia, 1993; Patmos Verlag, D,sseldorf, 1993].

FERRETTI, C. A BNCC e a reforma do ensino médio conduzem a um empobrecimento da formação. EPSJV/Fiocruz. 06 de abril de 2018. Disponível em:

<https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/a-bncc-e-a-reforma-do-ensino-medio-conduzem-a-um-empobrecimento-da-formacao>. Último acesso: 13/03/2022.

FRANQUET, L. H.; TORQUATO, S. G. **O uso das metodologias ativas nas aulas d espanhol no nível fundamental**: uma revisão integrativa. 2018.

FREIRE, P. El grito manso. México: Siglo XXI, 2003.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GASPARIN, J.L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**; 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

Guimarães, E. e Orlandi, E. **Língua e cidadania**. Campinas: Pontes. 1996.

MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina**: la herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa Editorial, 2007.

LANDER, Edgardo. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. CLACSO. Argentina, 2005.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

QUIJANO, Aníbal. “Colonialidad del poder y clasificación social”. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (orgs.). **El giro Decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana / Siglo del Hombre, 2007, p.93-126.

RABASA, J. **“Anhedonia”**: um conto cubano em perspectiva multirrede-discursiva na formação de professores de espanhol (2022 no prelo).

RODRIGUES, F. S. C. **Leis e línguas**: o lugar do espanhol na escola brasileira. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (Coords.). Espanhol: ensino médio / Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 13-

RODRIGUES, F. S. C. **Língua viva, letra morta**. Obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro. Tese de doutorado. USP, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos CEBRAP**, p. 71-94, 2007.

SAVIANI, D. **As teorias da educação e o problema da marginalidade**. In: \_\_\_\_\_. Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA JÚNIOR, Antônio Carlos; MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. **Linguística Aplicada e o SULEar**: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. Revista Interdisciplinar Sulear, Dossiê Sulear, ano 2, n. 2, set. 2019. ISSN 2595-8569. Disponível em: . Acesso em: 08 out. 2021.

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

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

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir. **UMSA Revista (entre palabras)**, v. 3, p. 30-31, 2009.

WALSH, Catherine. **Lo pedagógico y lo decolonial**: Entretejiendo caminos. En cortito que's pa'largo, 2014.

ZOLIN-VESZ, F. Por um redimensionamento do ensino de línguas na terra de Paulo Freire. Decolonialidade, resistências, epistemes e práxis: contribuições do hispanismo brasileiro. n. 19, 2021. p. 45-55.



## APÊNDICE 1

### PLAN DE CLASE

Profesoras en práctica: Patrícia Tavares da Mata		Manual/unidad didáctica: Apartados seleccionados de Sentidos vol. 1 y 2 / Confluencia vol. 2 Fecha: 16/10/2021	
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (OBJETIVOS lingüístico-comunicativos)	CONTENIDOS Lexicales y Gramaticales	CONTENIDOS Funcionales	
<p>1) Sensibilización del temario general: América Latina y sus contradicciones (políticas, culturales, sociales): Utilización de diferentes estrategias didácticas para relacionar los conocimientos nuevos con los que los/as estudiantes ya tenían.</p> <p>2) Reconocer la diversidad y pluralidad cultural como una de las características de los pueblos hispánicos.</p> <p>3) Identificar diversas semejanzas culturales y sociales entre Brasil y los países hispánicos</p> <p>4) Comparar diferentes acepciones de "cultura"</p> <p>5) Discutir sobre "interculturalidad" y multiculturalidad.</p>	<p>Expresar opiniones y debatir (presente del indicativo, los pronombres personales; artículos definidos e indefinidos, los adjetivos);</p> <p>Expresar preferencias y opiniones valorativas (verbo gustar);</p> <p>Preguntar y contestar utilizando los pronombres y pronombres interrogativos.</p>	<p>Comunicación oral; Comprensión auditiva; Comprensión lectora.</p>	
PROCEDIMIENTOS y actividades	RECURSOS	DESTREZAS meta	TIEMPO
<p>1) Introducción al temario: <a href="#">Google: las preguntas más buscadas sobre América Latina</a></p> <p>Clase invertida: <a href="#">Las 10 RAZONES por las que AMÉRICA LATINA es POBRE</a></p> <p>2) En clase: preguntas conductoras sobre la comprensión del video, sus temas y contradicciones; <a href="#">Google: las preguntas más buscadas sobre América Latina</a></p> <p>3) Vídeo "El descubrimiento" - Eduardo Galeano + preguntas conductoras. Libro Sentidos 1, p. 27 y p. 95.</p> <p>4) Utopías: trabajar con el vídeo La historia que pudo ser - Galeano;</p>	<p>1) Diapositiva</p> <p>2) Materiales audiovisuales disponibles en línea</p> <p>3) Libro Sentido 2</p> <p>4) Producción en parejas</p>	<p>Sensibilización del contenido.</p> <p>Competencia comunicativa: interacción oral y escrita.</p> <p>Utilización de diferentes estrategias para relacionar los conocimientos nuevos con los que los/as estudiantes ya tenían.</p> <p>Interrelación de contenidos y</p>	<p>1) 10'</p> <p>2) 10'</p> <p>3) 10'</p> <p>4) 10'</p> <p>5) 20'</p> <p>6) 10'</p> <p>7) 20'</p> <p>8) 20'</p> <p>9) 70'</p>

<p>5) Repensando “el descubrimiento”, libro Sentidos 1, p. 95 (actividades reflexiones)  <a href="#">Octubre 12   El descubrimiento</a></p> <p>6) Fragmento del libro Venas abierta de América Latina + reflexiones.</p> <p>7) Poema El sur también existe, Joan Manuel Serrat, actividades del libro Sentido 1 (p. 115)</p> <p>8) Poema “Los nadies”, Galeano, + actividades libro  <a href="#">LOS NADIES Narrado por Eduardo Galeano (Legendado PT -BR)</a></p> <p>9) Producción: explicación sobre la estructura de textos argumentativos;</p> <p>10) Producción en pareja de un texto argumentativo sobre algunos de los contenidos trabajados;</p>		pensamiento crítico.	
<b>ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN</b> Evaluación en el proceso y evaluación del alcance de los objetivos			
Evaluación durante el proceso, con contestación de las preguntas en clase y demostración de comprensión del contenido.			

## APÉNDICE 2

Profesoras en práctica: <b>Patrícia Tavares da Mata</b>	<b>Manual/unidad didáctica:</b> Apartados seleccionados de Sentidos vol. 1 y 2 / Confluencia vol. 2 <b>Fecha:</b> 23/10/2021	
<b>OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (OBJETIVOS lingüístico-comunicativos)</b>	<b>CONTENIDOS Lexicales y Gramaticales</b>	<b>CONTENIDOS Funcionales</b>
<p><b>1)</b> Organizar la exposición oral del tema previamente seleccionado;</p> <p><b>2)</b> Presentar los textos contruidos por los 3 grupos;</p> <p><b>3)</b> Verificar el contenido desarrollado, la comprensión del temario y verificación de los contenidos gramaticales</p>	<p>Expresar opiniones y debatir (presente del indicativo, los pronombres personales; artículos definidos e indefinidos, los adjetivos);</p> <p>Expresar preferencias y opiniones valorativas (verbo gustar);</p>	Comunicación oral; Comprensión auditiva; Comprensión lectora.

trabajados en clase (ficha de evaluación oral);	Preguntar y contestar utilizando los pronombres y pronombres interrogativos.		
<b>PROCEDIMIENTOS y actividades</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>DESTREZAS meta</b>	<b>TIEMPO</b>
1) Trabajo en grupo para los alumnos ordenarse para la presentación; 2) Presentación de las ideas principales del texto construido (de preferencia con la utilización de proyección);	1) Ficha de evaluación oral; 2) Diapositiva.	Utilización adecuada de los contenidos gramaticales aprendidos en clase;  Competencia comunicativa: interacción oral y escrita.  Utilización de diferentes estrategias para relacionar los conocimientos nuevos con los que los/as estudiantes ya tenían. Interrelación de contenidos y pensamiento crítico.	1) 100' 2) 20' 3) 20' 3) 20' 4) 30'
<b>ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN</b>			
Evaluación en el proceso y evaluación del alcance de los objetivos			
Evaluación durante el proceso, con contestación de las preguntas en clase y demostración de comprensión del contenido.			