

Professor Ecológico: a formação de professores de espanhol como um ato de resistência / *The Ecological teacher: Spanick teacher education as an act of resistance*

Sérgio Ifa*

Doutor em Linguística Aplicada. Docente na Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Maceió, Alagoas, Brasil.



<https://orcid.org/0000-0002-6586-0154>

Jane Neves de Moura**

Mestra em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Maceió, Alagoas, Brasil.



<http://orcid.org/0000-0002-6586-0154>

Recebido em 22 jul. 2019. Aprovado em: 24 dez. 2019.

Como citar este artigo:

MOURA, Jane Neves; IFA, Sérgio. *Professor Ecológico: a formação de professores de espanhol como um ato de resistência*. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 8, n. 3, p. Port. 118-137 / Eng. 107-125, dez. 2019. ISSN 2317-2347.

RESUMO

Trazemos, para este artigo, um recorte de uma pesquisa de mestrado. O contexto investigado foi um curso de formação de professores com os participantes - os professores em formação inicial do projeto de extensão Casas de Cultura no Campus, da Universidade Federal de Alagoas, e que são também graduandos do curso de Letras – espanhol. Realizamos um diálogo entre a ecologia de saberes (SOUSA SANTOS, 2009, 2010) e a perspectiva do letramento crítico (BISHOP, 2014; JANKS, 2013, 2014), relacionando-os à formação de professores (NÓVOA, 1992; PIMENTA 2002) para compreendê-la como um processo contínuo e permanente, que exige de nós, professores e formadores em formação, um exercício constante de autoanálise e reflexão das nossas percepções, dos nossos pensamentos e, principalmente, das nossas ações, dentro e fora da sala de aula. Objetivamos, portanto, provocar reflexões sobre a formação como um espaço de (des)(re)construção de conhecimentos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de espanhol; Formação de professores; Ecologia de saberes; Letramento crítico.

ABSTRACT

For this article, we bring a part of a master's thesis. The context investigated was a teacher education course with the participants who are the teachers in initial teacher education of an outreach Project called Casas de Cultura no Campus at Federal University of Alagoas and are also Spanish language undergraduate students. We interconnected theoretically the ecology of knowledges (SOUSA SANTOS, 2009, 2010) and the critical literacy perspective (BISHOP, 2014; JANKS, 2013, 2014) and related them to teacher education (NÓVOA, 1992; PIMENTA 2002) to be able to see it as a continuous and permanent process which demands from us, teachers and teacher educators, a constant exercise of autoanalyses and reflections of our own perceptions, our thoughts and, mainly, of four actions in and outside of the classroom. We aim, therefore, to provoke reflections on teacher education as a local for (de)(re)construction of knowledge.

KEY-WORDS: Spanish teaching; Teacher education; Ecology of knowledges, Critical literacy.

*



sergio@fale.ufal.br

**



jadenevesdemoura@gmail.com



<http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v8i4.1509>

1 Introdução

Sem dúvida vivemos neste mundo globalizado, complexo, confuso e rápido, em que proliferam uma multiplicidade de artefatos culturais: desde aparelhos eletrônicos, canais de TV a cabo, celulares, vídeo games até ideias, percepções de como concebemos o mundo, a educação, a política, as línguas adicionais etc. No entanto, neste mesmo mundo, quando nos referimos à sala de aula ou à formação de professores, parece que vivemos sob uma lógica cheia de certezas sobre a forma “correta” de se ensinar utilizando, de preferência, um livro didático e/ou metodologias que oferecem receitas para o sucesso, o que nos revela uma visão estruturada, linear, sequenciada de ensino e de aprendizagem. Convivendo nesses dois mundos, aparentemente opostos, questionamos o que podemos fazer na sala de aula ao ensinar uma língua adicional? Como preparar o professor para ensinar em vários contextos?

O foco deste artigo¹ centra-se exatamente nesse lócus híbrido, confuso, incerto em que se exige aprendizagem de qualidade, mas que o ensino não consegue aparentemente responder a contento porque parece não proporcionar uma aprendizagem significativa.

Como propiciar uma formação de professores para que futuros docentes, quando do término da graduação, possam, com diploma na mão, exercer o magistério de forma a contribuir significativamente na formação crítica e cidadã dos alunos ao ensinar a língua espanhola como língua adicional?

Abrimos um parêntese aqui para justificar o uso do termo “língua adicional” neste trabalho e não língua estrangeira. Nós acreditamos que ao aprender outro idioma ele deixa de ser estrangeiro a nós. Segundo Moreira Júnior (2016, p. 65), esse termo propicia “a ideia de língua próxima, não estranha, mas acessível, a língua que foi adicionada ao repertório linguístico-discursivo do sujeito por alguma necessidade real”. Na nossa leitura, a utilização desse termo parte de uma compreensão bakhtiniana da língua, de que essa “necessidade real” seria a de nos posicionarmos de forma mais crítica nos diversos contextos sociais em que nos

¹ Este artigo é uma reinterpretação de uma pesquisa de mestrado (NEVES DE MOURA, 2018) que originalmente teve a autoetnografia (ELLIS, 2004; ELLIS, BOCHNER, ADAMS, 2015) como metodologia qualitativa de pesquisa e de escrita. Autoetnografia procura descrever com detalhes e analisar a experiência pessoal com o objetivo de compreender a experiência cultural.

encontremos, problematizando, questionando e transformando a nossa própria realidade a partir da interação com o outro).

Para que pudéssemos refletir sobre esses questionamentos e responder às inquietações acima, fizemos uma releitura, uma reinterpretação dos dados coletados em um curso de formação para professores de espanhol, que foi ofertado para os participantes de um projeto de extensão. Eram eles professoras e professores em formação inicial (PFI) do projeto de extensão intitulado Casas de Cultura no Campus.

Contextualizando o leitor, explicamos que há alguns pré-requisitos para se tornar um PFI. É obrigatório que a candidata ou o candidato seja aluno de graduação do curso de Letras, neste caso, Letras Espanhol. Também é necessário ser aprovado em uma seleção, que envolve uma prova escrita sobre conhecimentos linguísticos e uma prova didática. Atualmente, no setor de espanhol, há 11 PFI.

O projeto Casas de Cultura no Campus é uma parceria entre a FALE - Faculdade de Letras e a Pro-reitoria de Extensão (ProEX). O projeto oferece cursos de línguas (inglês, português instrumental, espanhol, francês e libras) gratuitamente para os alunos da Universidade Federal de Alagoas. Um dos seus objetivos, além de buscar proporcionar uma formação diferenciada aos alunos da graduação do curso de letras, proporcionando experiência em relação ao ensino de línguas, é promover a formação dos alunos do curso de Letras, que têm a oportunidade de estar dentro da sala de aula auxiliando na construção da formação crítica de alunos dos demais cursos de graduação oferecidos pela Universidade Federal de Alagoas.

O curso investigado teve duração de 10 meses e contou com a participação, durante todo o processo, de 10 PFI de espanhol do projeto de extensão Casas de Cultura no Campus da Universidade Federal de Alagoas. A proposta do curso surgiu a partir da necessidade de trabalho com PFI de língua espanhola, ainda na graduação, neste momento crítico – uma “saída à francesa” dos currículos escolares, poderíamos assim descrevê-lo, utilizando proposital e ironicamente o termo destacado entre aspas, fazendo referência à retirada do francês dos currículos, anos atrás – vivenciado pelo ensino do espanhol, no Brasil.

E explicamos, aqui, o porquê da nossa colocação. O ano de 2017 foi bastante conturbado para nós, professoras e professores de espanhol. A lei 11.161 – também conhecida como a “lei do espanhol”, que exigia a obrigatoriedade da disciplina de língua espanhola nos currículos escolares – foi revogada, em 16 de fevereiro de 2017, pela lei 13.415. O decreto era claro: fica revogada a lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005.

Por causa do apagamento que o governo tenta impor, sentimos a necessidade de pesquisar o ensino do espanhol, abrindo espaços para a reflexão da importância do ensino dessa língua nas escolas, nos cursos preparatórios e nas universidades. Além do incentivo aos professores em formação inicial, que, ainda na graduação, vivenciam um cenário de desânimo e desesperança com relação ao futuro, almejamos exatamente fomentar o ensino da língua espanhola bem como oportunizar a abertura de espaços formativos para o futuro docente.

Assim, a proposta da escrita deste artigo é mostrar que, apesar da revogação do decreto, somos persistentes, fazemos e faremos resistência. Um dos objetivos pode ser concretizado com a publicação deste artigo: ações que visibilizem os produtos e acontecimentos relacionados à manutenção e ao fortalecimento do ensino das línguas adicionais nos espaços formativos que oferecemos no estado. A proposta de um curso de formação de professores de espanhol, em um momento tão crítico do ensino da língua espanhola, foi, para nós, uma forma de posicionar-nos, de mostrar que não nos calaremos diante desses retrocessos que vêm colocando em xeque o ensino da língua espanhola no nosso estado.

2 Algumas reflexões iniciais

Muito se fala, atualmente, sobre formação de professores. A temática vem sendo trazida pelos novos programas de educação em uma tentativa de “equalizar” o ensino brasileiro. Diversas são, também, as compreensões que se tem sobre o que seja essa formação, qual o seu tempo de duração, quem seriam os professores-formadores. Para que haja uma melhor compreensão da nossa visão dos pontos citados, realizamos uma reflexão sobre o nosso papel como professores-formadores em formação – terminologia adotada para nos designarmos.

Na nossa visão, a formação de professores deve ser um processo contínuo. Um estado permanente de reflexão do professor sobre sua própria prática, sobre aquilo que ele conhece e o que desconhece também. Nóvoa afirma que

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1992, p.13)

Ou seja, é por meio do diálogo contínuo entre ações e planejamentos, por meio de reflexão que entendemos que o professor pode se desconstruir e reconstruir, não apenas como profissional, mas também, como ser humano.

Entendemos que o diálogo reflexivo entre ação e prática pode ser resumido por Pimenta (2002), quando ela comenta sobre quem deve exercer o trabalho reflexivo da docência:

Realizar o trabalho de análise crítica da informação relacionada à constituição da sociedade e seus valores, é trabalho para professor e não para monitor. Ou seja, para um profissional preparado científica, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural e humanamente. Um profissional que reflete sobre o seu fazer, pesquisando-o nos contextos nos quais ocorre (PIMENTA, 2002, p.39).

Tratar de formação de professores, portanto, é falar do nosso próprio processo de professores-formadores em formação e professores de línguas. Nesse caminhar que trilhamos na docência de/para com a língua adicional, enfrentamos desafios, temos descobertas e desencontros.

Pensar nesses *desencontros* faz-nos lembrar da canção de Milton Nascimento, “Encontros e despedidas”. Ele diz

São só dois lados
Da mesma viagem
O trem que chega
É o mesmo trem da partida
A hora do encontro
É também despedida
A plataforma dessa estação
É a vida desse meu lugar
É a vida desse meu lugar
É a vida...
(NASCIMENTO, 1985)

Fazendo uma analogia com a canção do Milton, nós concebemos a formação de professores como essa longa viagem em que a professora ou o professor se encontra consigo mesmo várias e várias vezes. São desencontros de conceitos, perspectivas, entendimentos e verdades. Há também momentos de questionamento e reflexão sobre a sua prática em sala de aula e sobre as crenças que carrega consigo e que norteiam, frequentemente, o seu *fazer pedagógico*.

Salientamos que esse processo é necessário para que possamos provocar que *verdades inquestionáveis* possam ser questionadas, problematizadas e conhecimentos refletidos

tomem conta das nossas ações, compreendendo que o mundo em que vivemos exige de nós um posicionamento mais prudente e informado, ao compreender que esta é a nossa contribuição para a formação de cidadãos (mais) críticos, questionadores e conscientes do seu papel na sociedade.

Nesse sentido, acreditamos que nós, professoras e professores, temos a tarefa de proporcionar, nas nossas aulas, espaços de diálogo, questionamentos, construções e reconstruções de conhecimentos porque nós, professores e alunos, carregamos uma bagagem histórica, social, cultural e política que revela nossos pensamentos pré-estabelecidos e nossas *verdades*. Estamos todos inseridos em contextos sociais diversos e somos convidados a nos posicionarmos a favor da manutenção ou da mudança de padrões, normas, leis e imposições sociais.

Entendemos que a perspectiva do letramento crítico poderia priorizar a realização de momentos como os descritos acima, visto que se trata de uma prática educacional que visa uma reflexão, problematização e transformação do mundo em que vivemos (JANKS, 2013). Isso porque propõe que professores e alunos possam *ver diferentes imagens de uma mesma coisa* para, assim, questionar se aquilo que pensam que veem é de fato o que veem. Partindo do entendimento de que cada um/a terá uma leitura diferente de uma mesma imagem/texto/situação/temática.

Fazemos, aqui, um paralelo com a ecologia de saberes que, segundo Sousa Santos (2009, p. 57), “capacita-nos para uma visão mais abrangente daquilo que conhecemos, bem como do que desconhecemos, e também nos previne para que aquilo que não sabemos é ignorância nossa, não ignorância em geral”. Isto é, ela compreende a necessidade de práticas permanentes para (des)(re)construir as nossas, até então, *verdades* e exercitar formas de interpretar um determinado assunto sob perspectivas variadas e/ou diferentes olhares.

Sousa Santos (2009) diz que “nós temos que mudar nossa maneira de pensar. Nosso pensamento, que nos trouxe até aqui, hoje, não vai nos fazer sair daqui”. Eis, aqui, o grande desafio, poderíamos assim dizer, do professor que compreende o seu próprio processo formativo como contínuo: o desapego. Ou seja, se continuarmos repetindo velhos padrões, pensamentos e posicionamentos e pondo-os em prática de forma exaustiva e mecânica não conseguiremos ter as soluções para as situações desafiadoras. Queremos, dizer, portanto, que elas precisam ser confrontadas com saberes antigos e, principalmente, com novos saberes.

Reconhecer a multiplicidade de saberes e a possibilidade de um diálogo entre eles, entendendo que as suas *verdades* podem (e devem!) ser questionadas, negando-as, ele mesmo, ou constatando-as, é o que caracteriza a ecologia de saberes. São essas atitudes que, pensamos, precisam ser exercitadas diariamente pelo professor que compreende o seu próprio processo formativo como contínuo. É nesse exercício que conseguiremos, quem sabe, *encontrar-nos* (ou *desencontrar-nos*).

Mas qual seria o nosso destino final? *Onde queremos chegar?* Na verdade, não chegaremos nunca a um destino derradeiro porque não há esse fim. Pensar dessa forma é extremamente saudável, pois modificando o local de chegada, ampliamos a visão de que o antigo “destino final” passa a ser uma parada, ou apenas mais uma de muitas. Conforme Nascimento (1985), em sua canção, “a hora do encontro é também despedida”. Adotar tal atitude e ação expande nossa capacidade de fruição dos momentos vividos a cada encontro, a cada reunião, a cada conversa com os professores em formação. Se, por outro lado, julgarmos ou considerarmos que *já estamos onde queríamos estar* seria o mesmo que dizer que, nesse momento, estamos prontos, completos e plenos.

Ao tratar da ecologia de saberes, Sousa Santos (2009, p. 44-45) postula que é necessário *conhecer o desconhecido*. Entendemos que podemos nos consentir a aprender alguma coisa que ainda não apreendemos. Entendemos ainda que é salutar refletirmos, questionarmos e repensarmos o que conhecemos e o que concebemos como *verdade*. Tais questionamentos, no nosso entendimento, se configuram em um processo contínuo e constante de compreensão, reflexão e reconstrução. E é nesse exercício constante que compreenderemos que “a morte de um dado paradigma traz dentro de si o paradigma que lhe há-de (sic) suceder” (SOUSA SANTOS, 2002, p. 15). Ou seja, a cada *verdade* questionada ou repensada nasce uma nova *verdade*, um novo conhecimento, um novo saber, que, em contato com outros saberes, será ampliado, modificado, (re)construído.

A formação de professores entendida como um processo contínuo leva em consideração a não existência de um único conhecimento, uma única *verdade*, mas de múltiplos saberes, conhecimentos e verdades em circulação que possibilitam ao professor em formação repensar, questionar e (des)(re)construir a sua identidade profissional, como sugerem Nóvoa (1992) e Ifa (2006) nos espaços para a formação de professores crítico-reflexiva.

Para Ghedin

O ser humano é fundado neste movimento contínuo, permanente e duradouro de pensar fazendo-se e ao fazer-se pensante fundamentar-se historicamente

no tempo e só esta historicidade possibilita e condiciona toda a emergência de seu vir-a-ser. Assim, o trabalho é um processo contínuo e permanente de auto-construção que se faz pela abstração e concretização do mesmo. Ele institui uma dialética do fazer-se e do fazer ser. (GHEDIN, 2002, p. 130)

Para nós, isso reforça a necessidade do hábito da auto-observação, da reflexão contínua sobre as nossas crenças e da abertura para questionamentos e diálogos para que possamos estar em contato com outras visões, percepções e *verdades*. E é nessa *procura por* que nos fortalecemos nesse desejo de ir além das nossas crenças limitantes, rompendo paradigmas já estabelecidos e transformando-nos em seres mais conscientes do nosso caráter transitório.

Compreendemos que quando estamos à *procura* de algo estamos em um processo constante de busca (IFA, 2006), de reflexão e de inquietação. Nesse processo não nos satisfazemos com o que venhamos a encontrar no meio do caminho. Pensamos que sempre poderá haver algo mais à frente. No entanto, quando acreditamos *haver encontrado* esse objeto de busca (seja ele um objeto, de fato, seja um conhecimento, algo que tenhamos como *verdade*) paramos de procurar. Paramos de pensar que pode haver algo mais adiante. Estagnamos. Acreditamos que o que temos é suficiente, que o que pensamos é a verdade e descartamos a possibilidade de haver outros conhecimentos ou outras verdades.

3 (Re)construindo saberes

A multiplicidade de conhecimentos e o diálogo horizontal entre eles com o objetivo de melhor compreendê-los é proposta da ecologia de saberes. Sousa Santos (2009, p. 44-45) chama esse processo de *conhecer o desconhecido*. Ou seja, permitir-se conhecer diferentes visões daquilo que acreditamos saber e refletir/questionar/repensar as nossas *verdades*. Segundo o autor (SOUSA SANTOS, 2010, p. 154), “não há nem conhecimentos, nem conhecimentos completos; há constelações de conhecimentos”. Os conhecimentos que aprendemos na escola, no colégio e na universidade, aqueles que nos foram ensinados pelas professoras e professores e os conhecimentos que aprendemos de nossos pais, dos nossos tios, dos nossos avós são todos válidos.

A proposta maior dessa ecologia é romper com a colonização do conhecimento, que, desde muitos anos, vem suprimindo diversas formas de saber pelas dos povos colonizados. Às vezes com imposições violentas, outras, de forma sutil, talvez com a nossa própria contribuição

quando nos posicionamos de forma irrefletida, repetindo velhos padrões e levantando falsas verdades.

Falar de ecologia de saberes é reconhecer a importância dos conhecimentos que adquirimos com os nossos antepassados. É reconhecer que os conhecimentos independem de um espaço físico, é compreender que eles não são limitados a determinadas pessoas. É reconhecer como conhecimento aquilo que não é reconhecido pela academia. No entanto, é importante acrescentar que “a credibilização de saberes não científicos não envolve a descredibilização do saber científico” (SOUZA SANTOS, 2010, p. 158). A proposta da ecologia de saberes é trazer à tona essa pluralidade de conhecimentos, sejam eles científicos ou não, sempre em diálogo no processo de construção, desconstrução e reconstrução de saberes.

Esse processo complementa, na nossa leitura, a perspectiva de letramento crítico proposta por Janks (2010), baseado em quatro pilares que são “crucialmente interdependentes” (p. 23): dominação, acesso, diversidade e *design*. A autora propõe que haja um ciclo de construção-desconstrução-reconstrução de práticas, de pensamentos, de fazeres e de saberes.

Dessa forma espera-se que haja uma reflexão mais profunda sobre os conhecimentos que estamos proporcionando aos nossos alunos o acesso. A quem eles atendem? A quem não atendem? Estamos levando em conta as diversidades existentes nas nossas salas de aula (culturais, sociais, de pensamento, de conhecimento, de interesses e um longo etcetera)? “Que história estamos ensinando, que canção, que arte, que literatura, que linguagem, que sistema de crenças?” (JANKS, 2014, p. 7). Segundo a autora, essas não são apenas perguntas corriqueiras e triviais, mas questões que determinam acesso a quê as nossas alunas e alunos estão tendo (ou não).

Poderíamos, ainda, nos perguntar: por que nós, como professores, estamos possibilitando que os alunos tenham acesso a esse conhecimento e não a outros? Não estaríamos “privilegiando” um conhecimento em detrimento de outro? Não estaríamos reforçando aquele saber-poder colonizador, hierarquizando os conhecimentos, estabelecendo prioridades e graus de importância?

E é essa proposta de refletir mais profundamente sobre o nosso fazer na sala de aula e de procurar conhecer aquilo que ainda não conhecemos. Acreditamos, também, que promovendo reflexões nas aulas de língua adicional poderemos derrubar algumas paredes *invisíveis* que separam a sala de aula do mundo em que nós, professores e professoras, e nossos alunos e alunas vivem.

Soa utópico, bem o sabemos. Mas recordamos uma entrevista televisiva cedida pelo escritor e jornalista uruguaio Eduardo Galeano, há alguns anos, quando relata o questionamento que fizeram a um amigo seu, diretor de cinema argentino, Fernando Birri, sobre a função das utopias. “Elas servem para caminhar”, respondeu. “Se não tivermos utopias como iremos caminhar?”, perguntamo-nos.

Para nós, esse *preparo*, ou “estar preparados”, como o chama Moura Filho (2011, p. 54) seria a nossa utopia. Muitos de nós participamos de cursos de formação, cursos de extensão, de pós-graduação, especializações etc., visando um *melhor preparo* para o nosso trabalho em sala de aula. Pensamos que é esse objetivo de alcançar um “ponto máximo” da nossa formação (esse estar preparado, pronto, acabado) que serve para nos fazer caminhar.

No entanto, acreditamos que a utopia, tal qual a entende Fernando Birri e Eduardo Galeano, é o que nos move ao conhecimento, à mudança, à reflexão. Sabemos que não alcançaremos todas as formas de conhecimento existentes, porque novos conhecimentos são criados a todo momento. Essa busca nos motiva a aprender e a construir conhecimentos cada vez mais.

Poderíamos dizer que esse conceito de utopia se refere ao que Freire (2011) chamava de curiosidade epistemológica. Ou ao ensino de espantos, de Rubem Alves (2011). Ou, quem sabe até, à ignorância, da qual fala Sousa Santos (2009). Falar dessa utopia – essa força que nos *move a*, que nos *instiga a*, que nos mobiliza, nos faz caminhar, procurar conhecer, sair de onde estamos, sair do *lugar comum*, questionar velhos padrões, conhecer outras *verdades*, construir outras *verdades*, desconstruí-las para, depois, reconstruí-las novamente – é, para nós, falar não apenas das teorias nas quais nos embasamos para a realização desta pesquisa, mas é tratar de uma necessidade permanente de cada cidadã e cidadão.

Acreditamos que nunca estaremos “preparados”, prontos ou totalmente acabados. É a compreensão da nossa incompletude que nos desafia a irmos além, a nos posicionarmos de maneira diferente de como nos posicionamos anteriormente, a conhecermos o que ainda não conhecemos e, por fim, a compreendermos o que ainda não compreendemos.

Na nossa leitura de Moura Filho (2011, p. 54), nós, professoras e professores, precisamos caminhar sempre em direção a uma formação mais crítica e reflexiva ao compreender que há cada vez mais a necessidade de trabalhar questões políticas, sociais e culturais dentro da sala de aula. O mundo em que nós vivemos exige de nós um posicionamento mais informado e consciente. E, por que não, promover essa reflexão com as nossas alunas e alunos? Por que

não proporcionar condições para permitir que as nossas aulas sejam espaços para que conhecimentos e crenças sejam discutidos, refletidos e transformados?

4 Algumas (possíveis) interpretações

Com o objetivo de refletir sobre a diversidade de trabalho sobre um mesmo assunto (tema) em sala de aula e proporcionar espaços de reflexão e discussão sobre temáticas relacionadas à realidade dos nossos alunos, convidamos os PFI a realizarem uma tarefa diferente. Selecionamos cerca de 30 textos escritos ou imagéticos diversos, que disponibilizamos sobre a mesa para que os PFI escolhessem quantos quisessem e elaborassem um plano de aula, com a proposta de trabalhar um (ou mais) desses textos. Salientamos que os PFI poderiam acrescentar outros materiais outros mas que dialogassem com a proposta elaborada por eles. Os textos levados por nós seriam apenas o *pontapé inicial* para o trabalho que desenvolveram com suas alunas e alunos.

Pareceu-nos interessante a fala de uma das PFI, a Lua (nome fictício), antes de entrar na sala onde realizaríamos o nosso encontro de formação. Ela contou sobre um curso que iniciara, de teatro do oprimido, e a relação que ela estabelecera entre o letramento crítico e o curso em questão. Chamou-nos a atenção o fato de ela ter conseguido fazer pontes, criar relações, conexões, com o letramento crítico porque, ao contrário dos colegas, ela era a única PFI que ainda não estava em sala de aula. A PFI Lua, recém aprovada na seleção do projeto Casas de Cultura no Campus (CCC), não estava lecionando porque não abriram turmas suficientes do curso de espanhol. Ela ficaria um semestre observando as aulas de outros PFI para, assim, no semestre seguinte, ter a sua própria turma.

Vygotsky, na sua teoria histórico-cultural, defende que “a realização de uma tarefa leva à aprendizagem quando esta se configura em uma atividade” (MELLO, 2004, p. 147). Como conceito de *atividade*, Vygotsky apropria-se da concepção de Leontiev, que a definia como não relacionada a “qualquer coisa que a pessoa faça, mas apenas àquilo que faz sentido para ela” (MELLO, 2004, p. 147). Nessa perspectiva, interpretamos que as discussões sobre letramento crítico se transformaram em *atividades* para Lua porque ela as compreendeu e as assimilou. Por isso a PFI relacionou-as ao curso que estava realizando e às propostas que nele traziam.

A relação que Lua criou entre o letramento crítico e o teatro do oprimido², proposto pelo teatrólogo brasileiro Augusto Boal, possibilitou à PFI elaborar o plano de aula³ (ver a seguir), apresentado no dia 25 de abril de 2017, tornando-o primeiro passo para o desenvolvimento desta pesquisa que apresentamos neste artigo.

Plan de classe		
Material	Actividad	Objetivo
¿Qué utilizaré?	¿Cómo lo haré?	¿Para qué lo haré?
*Letra	Lectura silenciosa	Para trabajar la <u>comprensión</u> y para hacer una <u>análisis lingüística-discursiva</u>
*Canción	Escuchar las <u>dos versiones</u>	Para trabajar la <u>comprensión</u> auditiva y analizar los <u>efectos de sentidos de las interpretaciones</u>
*Imagine	Mostrarla y usarla como apoyo de una de las encenas	Ayudarlos para la <u>construcción</u> de la encena <u>analizar la lenguaje verbal y no verbal.</u>
*Teatro del oprimido	Voy instruirlos para la producción de la actuación (mínimo dos personas) de 3 encenas y después ellos harán estrategias p/ <u>cambiar la situación de la Geni</u>	Trabajar la interacción con la lengua a través de la actuación; Crear <u>estrategias p/ acabar co la situación de violencia</u> ; Relacionar las <u>estrategias con el contexto social</u>

(Plano de aula da PFI Lua, no dia 25 de abril de 2017)

Lua faz uso da canção Geni e o Zepelim, de Chico Buarque⁴, como material para reflexão e discussão na sua aula. Algumas interpretações dessa canção afirmam que ela é uma crítica ao colonialismo e ao capitalismo, sendo o capitão do Zepelim uma representação do opressor e Geni, do oprimido. Sendo esta última marcada pela *não-voz* e pelo cerceamento da sua fala.

Interpretamos, a seguir, quatro pontos⁵ interessantes no plano de aula de Lua.

4 Método teatral que alia o teatro à ação social através de técnicas de improviso.

³ Reproduzimos o plano tal qual foi apresentado, sem correções, visto que não é o nosso foco a análise linguística do texto em questão, e sim a proposta de trabalho que ele traz.

⁴ A letra encontra-se disponível no link <https://www.letras.mus.br/chico-buarque/77259/>

⁵ Os pontos foram elencados inicialmente pela PFI Lua e interpretadas por Moura Neves (2018). Neste artigo, fazemos a reinterpretação desses pontos.

4.1 Un análisis lingüístico-discursivo, Dos versiones e Los efectos de sentidos de las interpretaciones

Pareceu-nos muito interessante a escolha de levar duas versões da canção *Geni e o Zepelim*, de Chico Buarque, para a aula. Uma se tratava da interpretação, em espanhol, por ele mesmo, e a outra, de Letícia Sabatella, no espetáculo *Alma Boa de Lugar Nenhum*, em Porto Alegre, no ano de 2011. Na primeira, relatou Lua, é a forma como o cantor interpreta a sua canção que nos faz pensar que representaria ele, talvez, a voz do povo – senão do comandante do Zepelim. Já na segunda versão, complementou, a entonação que a Letícia Sabatella dá a alguns trechos da canção, faz-nos sentir como se a própria Geni nos falasse através da canção.

Destacamos algumas suposições de quem seria Geni, a protagonista da história narrada. Seria ela uma prostituta, de fato? Um travesti? Uma mulher transgênero? As possibilidades são diversas. Proporcionar que os alunos escutassem diferentes vozes dessa mesma Geni também possibilitaria que eles visualizassem outras situações que ela poderia vivenciar e encarar. Isto é, provocar um exercício de “deslocar o lugar a partir do qual estes paradigmas são pensados”, proposto por Grosfoguel (2009, p. 390) quando fala da decolonialidade do poder:

O patriarcado europeu e as noções europeias de sexualidade, epistemologia e espiritualidade foram exportadas para o resto do mundo através da expansão colonial, transformadas assim nos critérios hegemônicos que iriam racializar, classificar e patologizar a restante população mundial de acordo com uma hierarquia de raças superiores e inferiores. (GROSFOGUEL, 2009, p. 392)

Ao refletir sobre as palavras de Grosfoguel, podemos identificar muitos padrões que nós temos na nossa sociedade hoje são noções que nos foram impostas pelos pensamentos eurocêntricos, estabelecendo uma relação hierárquica, na qual esses padrões são superiores aos nossos (padrões da América do Sul). O mais perigoso de tudo isso é que nós os assimilamos como *verdades*, como se tivessem sido produzidas por nós mesmos.

Na nossa leitura, a proposta da Lua de abrir espaço para as diferentes vozes que estariam “por trás” da Geni não só promove uma quebra de padrões, como também aproxima os estudantes dessas vozes que foram (e ainda são) silenciadas por essas imposições de pensamento. Seria uma proposta de *humanizar* as nossas relações, aproximando-nos uns dos outros em uma tentativa de olhar-nos através de outras lentes.

O procedimento de interpretação das duas versões da canção pensada por Lua revela princípios norteados da perspectiva do letramento crítico quando esta realça a importância da compreensão da existência de várias leituras, visões, pensamentos e posicionamentos sobre determinado tema para, assim, caso queira, (re)configurar, (re)desenhar sua visões. Pensamento esse que, segundo proposto pela ecologia de saberes (SOUSA SANTOS, 2009), estará sempre em construção, desconstrução e reconstrução.

A ecologia de saberes, para Sousa Santos (2009, p. 57), “capacita-nos para uma visão mais abrangente daquilo que conhecemos, bem como do que desconhecemos, e também nos previne para que aquilo que não sabemos é ignorância nossa, não ignorância em geral”. O que significa, na nossa leitura, que essa ecologia compreende a necessidade de um constante exercício de (des)(re)construção das nossas *verdades* e da necessidade de várias leituras, vários olhares, sobre um mesmo assunto – conforme descrito acima.

Isso é o que Sousa Santos (2009) caracteriza como *conhecimento prudente*. O que, para nós, seria o conhecer, de fato. Conhecer um assunto conhecendo, também, os pensamentos que vão contra ele.

4.2 Comprensión y Comprensión: : ¿descodificación o producción de sentidos?

A leitura, para o letramento crítico, é um exercício que vai muito além de decodificar palavras e sentenças. Isso porque partimos da compreensão de que os textos nunca são neutros, conforme afirma Janks (2014, p. 2). A autora complementa afirmando que “o ponto inicial para aprender a ler textos criticamente é reconhecer que todos os textos são representações parciais do mundo”. Ou seja, eles representam as crenças, os valores e as *verdades* daquele que os escreve. Compreender isso nos traz o entendimento da necessidade de uma maior atenção à mensagem veiculada. Quem a escreveu? Por que motivo a escreveu? Qual é o seu lugar de fala? A quem a mensagem privilegia? Que conhecimentos estão por trás desse texto? Que vozes são realçadas? E quais são caladas?

A língua, em suas diferentes representações, “configura-se não somente como estrutura, mas como constructo processual dos seres humanos quando em movimento social com vistas a representar as percepções de realidade dos co-enunciadores envolvidos [...]” (SILVA, 2014, p. 162). Realidade essa que pode ser representada diferente da nossa, apresentando

posicionamentos carregados de conceitos que não condizem com os que acreditamos, por exemplo.

Nesse sentido, a *compreensão* proposta por Lua para trabalhar em sua aula, antecedendo o momento de análise linguístico-discursiva, e os efeitos de sentidos provocados pelas duas versões que seriam escutadas pelos alunos, não se restringiria meramente à decodificação do texto, mas, sim, a uma leitura mais atenta do texto, procurando identificar os incontáveis discursos que por ele perpassam; a que história(s) ele se refere; que pontos de vista estão sendo trabalhados, defendidos ou criticados pelo autor; a quem isso beneficia/prejudica.

4.3 Relacionar las estrategias con el contexto social

Em seu plano de aula, Lua tentou promover reflexões e ações para *acabar com a situação* retratada na canção. O que ela tentou fazer foi relacionar a história de Geni ao contexto social, real, dos alunos. Ao convidar os alunos para pensar em formas reais e possíveis de intervenção para dar outras perspectivas a Geni, Lua quis conscientemente fazer com que os estudantes se conscientizassem da triste, desprezível e injustificável violência de gênero que temos ainda hoje em dia. Nessa direção, Bishop (2014, p. 52) argumenta que O letramento crítico usa textos e imprime habilidades com vistas a habilitar os aprendizes para examinar as políticas da vida diária dentro da sociedade contemporânea com o objetivo de compreender o significado do local e procurar ativamente velhas contradições dentro dos modos de vida, das teorias e das reais posições intelectuais⁶. (BISHOP, 2014, p. 52, tradução nossa)

Podemos relacionar as palavras de Bishop com os procedimentos adotados por Lua. É fundamental examinar a política da vida contemporânea. Levar temas atuais da realidade brasileira para a sala tais como machismo, feminicídio, homofobia, transfobia, racismo, preconceitos, direitos das minorias, regimes opressores podem contribuir tanto para o ensino da língua estrangeira como para a formação cidadã.

Lua buscou provocar mudanças do cenário de Geni. Fez questão de tocar em assuntos que, em certas aulas de língua estrangeira, pode passar despercebido por conta de outros objetivos teórico-metodológicos e interesses outros. Lidar com violência de gênero não pode ser silenciada. Silenciar violência de gênero é naturalizá-la como sendo algo normal e aceitável.

⁶ No original: Critical literacy uses texts and print skills in ways that enable students to examine the politics of daily life within contemporary society with a view to understanding what it means to locate and actively seek out contradictions within modes of life, theories, and substantive intellectual positions.

Nunca deveria ser. Não é. Concordamos que em uma aula de língua estrangeira, tais questões sociais devem ser questionadas, refletidas, problematizadas para construção de outras possibilidades de uma sociedade justa e com direitos para todos os cidadãos.

É interessante destacar que a relação opressor-oprimido/colonizador-colonizado pode ser identificada. Percebemos que a questão eurocêntrica e/ou a relação Norte-Sul, na qual, as limitações/fronteiras geográficas são apagadas e nós nos tornamos representantes desses pensamentos impositivos e inquiridores do Norte/Europeu. Julgamos uns aos outros, estabelecemos relações hierárquicas baseadas em conceitos que internalizamos como *verdades* e que envolvem questões de raça, etnia, orientação sexual, grau de escolaridade e condição e posição social, entre tantos outros rótulos.

Acreditamos que lidar com a realidade dos alunos e trazer questões próximas a eles para serem problematizadas e para buscar transformações das realidades podem representar o que Bishop (2014), Janks (2010) e McLaughlin e DeVogd (2004) compreendem como letramento crítico. Isso não poderia ser diferente uma vez que adotamos o conceito bakhtiniano de língua como algo que não pode ser dissociado do contexto real em que é falada, escrita e utilizada.

4.4 Cambiar la situación de Geni e Estrategias para acabar con la situación

Utilizando-se do teatro do oprimido, a PFI Lua planejou, como uma das etapas da sua aula, a criação de estratégias que visasse uma mudança na situação vivida pela personagem principal da canção de Chico Buarque, a Geni, a partir da reflexão e das discussões realizadas em sala. Na nossa leitura, o fato dos alunos *planejarem* e interpretar uma cena de violência como a que é retratada na canção, pensando em estratégias para agir nessas cenas, podem claramente se relacionar à perspectiva do letramento crítico.

Segundo Janks (2014, p. 6), “o que torna o letramento crítico crítico é a sua preocupação com a política do significado: as maneiras pelas quais os significados dominantes são mantidos ou desafiados e mudados”. Nesse sentido, nós compreendemos que há, na proposta da Lua, um exercício de letramento crítico, a partir do momento em que ela propõe a *compreensão* da situação e do contexto apresentados pelo autor, para, assim, ela convidar os alunos para desafiar, mudar e transformar o cenário em questão.

Já McLaughlin e DeVoogd (2004, p. 54), afirmam que “o letramento crítico centra-se nas questões de poder e promove reflexões, transformações e ações”. Tais transformações e ações poderiam ser realizadas tanto dentro quanto fora do contexto escolar, visando sempre uma conexão do que está sendo trabalhado dentro da sala de aula com a realidade das alunas e dos alunos. Ao promover isso, poderíamos alcançar o objetivo de *transformar* ou *reconstruir* a própria realidade a partir da perspectiva crítica.

A *transformação* da realidade é parte do processo de aprendizado que não ocorre sem fazer, agir, questionar e transformar. Freire (2015, p. 68) afirma que aprender “é construir, reconstruir, constatar para mudar”, o que, na nossa visão, pode nos remeter ao ciclo de redesign proposto por Janks (2010). Este ciclo traz o elemento da crítica para que promova a desconstrução (olhar criticamente o texto ou ações passadas) e também a reconstrução (refazer sua visão e/ou ações futuras).

Consideramos que traços do ciclo de redesign podem ser identificados na proposta de Lua. Primeiro quando na discussão sobre as canções, houve a possibilidade de desconstrução dos significados. De fato, a crítica é o que Lua fez com que seus alunos produzissem ao analisá-las. Segundo, após desconstrução das duas canções, os estudantes puderam reconstruir outras possibilidades durante a apresentação para mudar a situação da Geni.

Considerações: algumas construções

Para nós, a formação de professores é um “espaço para que experiências possam ser vividas, informações compartilhadas, questionamentos elaborados e conhecimentos construídos com o suporte de outros” (IFA, 2014, p. 102). Propiciar momentos de compartilhamento para analisar, refletir, (des) (re)construir conhecimentos é vivenciar um processo de mudanças significativas da prática docente. Esse processo é fundamental porque enfrentamos desafios diários ao lidar com pessoas que possuem realidades históricas, sociais, culturais e políticas diferentes das nossas.

Assim, nesses espaços formativos, considerados como contínuos e permanentes, sob a perspectiva teórica da ecologia de saberes, entendemos que não estamos “prontos e acabados” e que há a necessidade de um diálogo horizontal entre os vários tipos de conhecimentos, ressaltando a importância da reflexão para (des)(re)construir em nós mesmos certos *dogmas*, certas *verdades*. (IFA, 2006; NEVES DE MOURA, 2018).

Nesse processo de (des)(re)construção sob tal perspectiva, “é crucial a comparação entre o conhecimento que está a ser aprendido e o conhecimento que nesse processo é esquecido e desaprendido” (SOUZA SANTOS, 2009, p. 47), já que, segundo o autor, a aprendizagem se dá “no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles” (p. 57). Ou seja, aprende-se a partir do momento em que se compreende que não há apenas uma verdade ou um conhecimento válido e que existem vários conhecimentos que se relacionam entre si.

É no contato com os outros nesses espaços que podemos denominar o docente como professor ecológico. É aquele que se vê a si mesmo em um processo permanente de formação. Como exemplo, trazemos o depoimento da PFI Lua sobre a concretização da sua aula.

Dois anos após conclusão do curso de formação, Lua nos disse que ministrou esta. O procedimento final foi um pouco diferente – disse-nos. Solicitou aos estudantes que escrevessem uma autobiografia da Geni. O objetivo da atividade foi colocar-se no lugar da personagem, exercitando a empatia ao tentar entender o que havia por trás dos acontecimentos narrados na canção. Seus alunos, maravilhados com a experiência, compartilharam suas criações e perceberam que podem co-existir visões diversas sobre um mesmo tema.

Ter participado desse espaço formativo nos transformou em professores (mais) informados e conscientes porque compreendemos melhor o contexto no qual atuamos. Esperamos que este trabalho contribua para provocar reflexões sobre as práticas pedagógicas, o papel significativo dos professores na sociedade e sobretudo sobre a importância de encarar as mudanças de pensamentos e posicionamentos como parte imprescindível do papel político do professor. Em especial, esperamos que nossa experiência possa incentivar os professores de língua espanhola a continuarem resistindo e enfrentando os desafios.

Referências

- ALVES, R. *Ao professor, com o meu carinho*. Campinas, SP: Verus Editora, 2004. 62p.
- ALVES, R; ANTUNES, C. *O aluno, o professor, a escola: uma conversa sobre educação*. Campinas, SP: Papirus 7 Mares, 2011. 80p.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BISHOP, E. *Critical Literacy: Bringing Theory to Praxis*. Journal of Curriculum Theorizing. V. 30, n. 1, 2014, p. 51-63.

BUARQUE, C. Geni e o Zepelim. In: _____. *Ópera do Malandro*. [CD] Brasil: Philips Records, 1993.

ELLIS, C. Preface. *The Ethnographic I: A Methodological Novel about Autoethnography* (Ethnographic Alternatives). AltaMira Press, 2003. p. xv-xx, 2004.

_____. Introductions and Interruptions. In: _____. *The ethnographic I: a methodological novel about autoethnography*. Oxford: Altamira Press, p. 1-23, 2004.

_____. The Call of Autoethnographic Stories. In: _____. *The ethnographic I: a methodological novel about autoethnography*. Oxford: Altamira Press, p. 24-57, 2004.

ELLIS, C.; BOCHNER, A.; ADAMS, T.. *Autoetnografia: un panorama*. Astrolabio, Argentina. n. 14, p. 248-273, 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 43ª ed., 2011. 143p.

GHEDIN, E. 2002. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.) *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. Cortez Editora.

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os Estudos Pós-Coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SOUSA SANTOS, B. e MENESES, M. P. (orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: G.C. Gráfica de Coimbra, LDA. p. 383-417, 2009.

IFA, S. *A formação pré-serviço de professores de língua inglesa em uma sociedade em processo de digitalização*. 2006. 287 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

_____. *Estágio supervisionado de língua inglesa: Experiências significativas para a construção de conhecimento sobre prática docente*. Estudos Linguísticos e Literários, Salvador, n. 50, p. 100-119, jul./dez. 2014.

JANKS, H. *Doing Critical Literacy: Texts and Activities for Students and Teachers*. New York: Routledge. 2014.

_____. *Critical literacy in teaching and research*. Education Inquiry. V. 4, n. 2, p. 225-245. 2013.

_____. *Literacy and Power*. New York: Routledge. 2010.

MENEZES DE SOUZA, L. M. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R.; ARAÚJO, V. A. (Orgs.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas* – Jundiaí: Paco Editorial, p. 128-140, 2011.

MCLAUGHLIN, M.; DEVOOGD, G. *Critical Literacy as Comprehension: Expanding Reader Response*. Journal of Adolescent & Adult Literacy, v. 48, n. 1, p. 52-62, 2004.

MOREIRA JÚNIOR, R. S. *Português como língua adicional e letramento crítico: ensino-aprendizagem com participantes falantes de outras línguas na Universidade Federal de Alagoas*, 2016. 190 f. Dissertação. (Mestrado em Letras e Linguística) Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

MOURA FILHO, A. Basta de clamarmos inocência: a formação reflexiva do professor contemporâneo de línguas. In: SILVA, K.; DANIEL, F.; KANEKO-MARQUES, S.; SALOMÃO, A.

(Orgs.). *A Formação de Professores de Línguas: Novos Olhares*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 49-72, 2011.

NASCIMENTO, M. Chegadas e despedidas. In: _____. [CD] França: Barclay, 1985.

NEVES DE MOURA, J. *Formação inicial de professores de espanhol no Projeto Casas de Cultura no Campus: ecologia de saberes e letramento crítico*, 2018. 114 f. Dissertação. (Mestrado em Letras e Linguística) Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

NÓVOA, A. *Formação de Professores e Profissão Docente*, 1992. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>; Acesso em: 30 mai. 2017

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.) *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. Cortez Editora. 2002.

SILVA, S. B. Letramentos críticos com texto visual – investigando caminhos na formação de professores para a contemporaneidade. In: ZACCHI, V. J. e STELLA, P. R. (orgs.). *Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa*. Maceió: Edufal. 2014, p. 161 – 180.

SOUSA SANTOS, B. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 4 ed. São Paulo: Cortez. 2002.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: _____. e MENESES, M. P. (orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: G.C. Gráfica de Coimbra, LDA. p. 23-57, 2009.

_____. Uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: _____. *A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 93-135.

_____. A ecologia de saberes. In: _____. *A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 137-165.