

# A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E LINGUÍSTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

**Valdecy de Oliveira PONTES**

*Universidade Federal do Ceará*

**Maria Valdênia Falcão do NASCIMENTO**

*Universidade Federal do Ceará*

**Bernadete de Souza PORTO**

*Universidade Federal do Ceará*

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo discutir a diversidade étnico-racial e linguística na formação inicial de professores de espanhol de uma universidade pública brasileira. Assim, optamos por uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, e de análise documental, com ênfase em análise de conteúdo. A apreciação será realizada conforme Gil (2010), tendo como corpus o Projeto Político Pedagógico, a matriz curricular e os programas de disciplina do curso de Letras Espanhol, da instituição escolhida. Para o desenvolvimento desta pesquisa, basear-nos-emos nas proposições e reflexões teórico-analíticas dos seguintes autores: Beck et al. (2003), Gil (2020), Silva (2020), Coan e Pontes (2013), Pontes e Pereira (2016) e Jesus (2008). Os resultados apontam que a diversidade étnico-racial está contemplada, de forma fragmentada e disciplinar, principalmente nos componentes obrigatórios da área de Literatura.

**Palavras-chave:** Formação docente; Diversidade étnico-racial e linguística; Currículo e planejamento; Letras-espanhol.

## *ETHNIC-RACIAL AND LINGUISTIC DIVERSITY IN THE INITIAL TRAINING OF TEACHERS OF SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE*

**Abstract:** *This article aims to discuss ethnic-racial and linguistic diversity in the initial training of Spanish teachers at a Brazilian public university. Therefore, we opted for a qualitative, exploratory approach and document analysis, with an emphasis on content*

analysis. The assessment will be carried out according to Gil (2010), using as corpus the Pedagogical Political Project, the curricular matrix and the subject programs of the Spanish Literature course, at the chosen institution. To develop this research, we will be based on the propositions and theoretical-analytical reflections of the following authors: Beck et al. (2003), Gil (2020), Silva (2020), Coan and Pontes (2013), Pontes and Pereira (2016) and Jesus (2008). The results indicate that ethnic-racial diversity is covered, in a fragmented and disciplinary way, mainly in the mandatory components of the Literature area.

**Keywords:** Teacher training; Ethnic-racial and linguistic diversity; Curriculum and planning; Letters-spanish.

## LA DIVERSIDAD ÉTNICO-RACIAL Y LINGÜÍSTICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo discutir la diversidad étnico-racial y lingüística en la formación inicial de profesores de español en una universidad pública brasileña. Por lo tanto, optamos por un enfoque cualitativo, exploratorio y de análisis documental, con énfasis en el análisis de contenido. La evaluación se realizará según Gil (2010), utilizando como corpus el Proyecto Político Pedagógico, la matriz curricular y los programas de las asignaturas de la carrera de Letras-español, de la institución elegida. Para desarrollar esta investigación, nos basaremos en las proposiciones y reflexiones teórico-analíticas de los siguientes autores: Beck et al. (2003), Gil (2020), Silva (2020), Coan y Pontes (2013), Pontes y Pereira (2016) y Jesús (2008). Los resultados indican que la diversidad étnico-racial es abordada, de forma fragmentada y disciplinaria, principalmente en los componentes obligatorios del área de Literatura.

**Palabras clave:** Formación docente; Diversidad étnico-racial y lingüística; Currículo y planificación; Letras-español.

### 1. INTRODUÇÃO

No que tange à qualidade dos cursos de licenciatura, Pimenta (2012) assevera que vários cursos de formação inicial de professores priorizam, em sua matriz curricular, os conteúdos teóricos das disciplinas específicas da área de formação do professor, principalmente, nos cursos da área de exatas, tais como: matemática, física, química, dentre outros. Dessa forma, são deixadas, em segundo plano, as disciplinas que

exploram os conhecimentos e saberes pedagógicos e didáticos. Nas palavras de Imbernón (2011, p. 43):

[...] a formação inicial que os professores costumam receber não oferece preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na prática de sala de aula. Além disso, não se tem a menor informação sobre como desenvolver, implantar e avaliar processos de mudança.

A partir das limitações elencadas pelo autor, ao pensar na formação inicial de professores para a educação básica, defendemos uma formação reflexiva, autônoma e constitutiva que fomente, no professor de língua estrangeira, a construção e/ou renovação de suas concepções a respeito da sua integração aos saberes pedagógicos, integrando teoria e prática e aproximando conteúdo e forma. Nesse sentido, a análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), da matriz curricular e dos programas de disciplinas do referido curso de Letras Espanhol, é de suma importância, posto que são documentos norteadores do curso.

O interesse pelo PPC do curso mencionado deve-se às alterações atribuídas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), intitulada BNC-Formação, que são as mais recentes Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para formação inicial de professores. Como se trata de um documento relativamente recente e, considerando-se que os cursos de licenciatura deverão adequar os respectivos PPC a essas novas diretrizes, buscaremos analisar a concepção do PPC desse curso no ano de 2023, após a sua última atualização em junho de 2022, no que tange à problemática em torno da diversidade étnico-racial e linguística, entendendo-se que ela é transversal a todos os conhecimentos.

Nesse sentido, propomos o seguinte problema de pesquisa: como a diversidade étnico-racial e linguística estão explicitadas no PPC do curso de Letras Espanhol, da UFC – Universidade Federal do Ceará, considerando-se o objetivo do curso de formar professores para a educação básica? A intenção é examinar como se constitui e se articula esta realidade singular ao importante momento histórico e político que estamos vivendo no campo da formação de professores no Brasil: nomeadamente tratamos da consolidação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica inicialmente prevista pela Resolução do CNE-CP nº 02/2015, e seguida pelas alterações impostas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), intitulada BNC-Formação.

Organizamos a apresentação dos resultados da pesquisa empreendida da seguinte forma: em um primeiro momento, discorreremos sobre o lugar da diversidade étnico-racial e linguística na formação de professores, em seguida, tratamos da temática de forma específica no que se refere ao PPC analisado. No quarto tópico, descrevemos e analisamos os achados da pesquisa. Por fim, apresentamos nossas considerações finais.

## **2. O LUGAR DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E LINGUÍSTICA NO CURRÍCULO**

Antes de discutirmos questões relacionadas à diversidade étnico-racial e linguística, seria oportuno trazermos algumas reflexões sobre o currículo e a sua importância como um dos documentos norteadores na formação inicial do professor de espanhol como língua estrangeira. Nas palavras de Goodson (2018, p. 39): “o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização”.

Ao tratar do currículo nos cursos de licenciatura, Arroyo (2013) explicita que esses cursos têm, muitas vezes, privilegiado a formação de um professor “aulista”, ou seja, aquele que passa matéria, o tempo todo em sala de aula. Todavia, esse é um viés limitador de formação, dirigida aos professores, que advém de uma concepção conteudista do currículo.

Seria mais significativa uma concepção de currículo integrado para a formação de professores críticos e reflexivos. Segundo Lopes e Macedo (2011), essa perspectiva articula as disciplinas individuais e suas possíveis inter-relações, a partir de temáticas e de problemas comuns situados nas respectivas disciplinas. Desse modo, as questões relacionadas à diversidade étnico-racial e linguística poderiam ser um dos eixos curriculares, na correlação de disciplinas.

A problemática em torno da promoção de uma formação de professores que se volte para a diversidade étnico-racial e linguística torna-se importante na medida em que consideramos a história de luta pela implementação de uma educação mais democrática no Brasil.

Trata-se de considerar que, passado mais de um século da abolição das pessoas escravizadas no Brasil, ainda temos de lidar com marcas indelévels desse período da nossa história. Milhares de brasileiros se veem vítimas de um violento preconceito racial e continuamente ainda precisam lutar por fazer valer seus direitos. Tal situação conflita de forma flagrante com o que dispõe o documento do Ministério da Educação (MEC) intitulado “Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais”, que preconiza que a identidade do povo negro, em suas diversas manifestações individuais e coletivas, “foi assegurada como patrimônio da educação dos afro-brasileiros”, possibilitando “[...] a dinamicidade da cultura e do processo de resistência das diversas comunidades afro-brasileiras” (Brasil, 2006, p. 14).

O documento citado destaca de forma enfática a importância de tomarmos como base princípios que se voltam para o fomento de uma Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Vejamos o seguinte excerto que trata dos encaminhamentos a serem observados:

- Socialização e visibilidade da cultura negro-africana.
- Formação de professores com vistas à sensibilização e à construção de estratégias para melhor equacionar questões ligadas ao combate às discriminações racial e de gênero e à homofobia.
- Construção de material didático-pedagógico que contemple a diversidade étnico-racial na escola.
- Valorização dos diversos saberes.
- Valorização das identidades presentes nas escolas, sem deixar de lado esse esforço nos momentos de festas e comemorações. (Brasil, 2006, p. 14)

Considerando-se os objetivos mencionados no documento, verificamos que as Licenciaturas constituem, de fato, espaços privilegiados para uma formação de professores comprometida com tais princípios. Para tanto, os cursos de formação inicial precisam realizar constantes mudanças de postura em prol de uma educação antirracista e promotora de igualdade nas relações sociais. Neste sentido, o PPC cumpre um papel de inquestionável relevância, uma vez que se trata de um documento norteador e para o qual concorrem as concepções e compreensões amplamente debatidas entre o grupo de docentes que contribuem tanto na sua elaboração como na sua consequente implementação. Desta forma, buscamos compreender as possíveis articulações entre a formação docente e a educação das relações étnico-raciais por meio do exame do PPC proposto para futuros professores de espanhol como língua estrangeira (ELE).

Um estudo nessa perspectiva, como o ora proposto, mostra-se deveras salutar uma vez que nos propomos a (re)pensar a construção de melhores currículos, que estejam de acordo com o que a legislação em vigor no Brasil requer do profissional docente no desempenho de suas funções. Com efeito, o entendimento de conceitos como etnia, raça e diversidade linguística precisam estar fortemente assentados, se buscamos promover mudanças que sejam visíveis nas práticas cotidianas dos professores.

No que concerne à importância da compreensão desses conceitos, destacamos os resultados de pesquisa encampada por Martins e Pimenta (2020), no contexto de escolas de Ensino Médio de Acarape e Redenção, no Maciço de Baturité/CE, com o objetivo de examinar como os professores das áreas de ciências da natureza e matemática lidavam com o tema diversidade étnico-racial em sala de aula. Os depoimentos dos professores demonstraram que embora alguns considerassem que seria possível trazer o tema para as aulas, outros foram diretos em argumentar que não vislumbravam como podiam realizar um trabalho que conjugasse a sua disciplina com a diversidade étnico-racial. Em sua análise da realidade observada, Martins e Pimenta (2020, p. 12) argumentam que

O ensino, independente da disciplina, deve ser assumido como possibilidade de emancipação humana. Assim, o professor é chamado à construção do conhecimento, ao trabalho de mediador da aprendizagem de seus estudantes. Para tal, ele precisa ter clareza de sua intencionalidade pedagógica e buscar as possibilidades para que o estudante aprenda, ultrapassando, portanto, a memorização.

Assinalamos a nossa concordância com os autores e enfatizamos a importância do papel do professor em facilitar aos estudantes conteúdos que trabalhem o conceito de diversidade em seus diferentes aspectos. Na educação superior, isso se faz mediante a prática reflexiva acerca das ações didáticas que o professor em formação observa por parte de seus próprios professores na IES, mas, também, em vivências como aquelas das quais participa durante seu período de estágio.

Gil (2020), ao tratar sobre a didática do ensino superior, assevera que se faz necessário haver um reconhecimento da diversidade nos espaços de formação. Conforme o autor,

Estudantes não brancos de outras etnias vêm ampliando sua presença em cursos superiores. Estudantes oriundos de classes sociais mais

baixas, a despeito da dificuldade para financiar seus estudos, tornam-se cada vez mais presentes em cursos universitários. (...) É importante para o aprendizado desses estudantes que se sintam incluídos. Para tanto, é importante que não se deparem com aberta hostilidade, insensibilidade ou ignorância por parte dos professores, funcionários e colegas, nem com manifestações sutis que possam indicar algum tipo de discriminação. (Gil, 2020, p. 70)

Embora a reflexão que o autor faz devesse ser, na atualidade, algo menos problemático, somos levados a considerar que o estabelecimento de um espaço de acolhimento como o descrito pelo pesquisador ainda precisa ser permanentemente construído e assegurado. Reforça-se, assim, a importância de que os currículos estabeleçam um espaço para essa temática.

Gil (2020) também nos brinda uma salutar reflexão sobre as consequências da discriminação na linguagem e no próprio currículo. Conforme o autor, o docente deve estar atento à forma como ele se expressa em sala de aula. Essa postura é absolutamente imprescindível, uma vez que, “a linguagem constitui o principal meio de manifestação de discriminação na escola” (Gil, 2020, p. 70).

Ainda a respeito da diversidade linguística, vale ressaltar que, de acordo com o Inventário Nacional da Diversidade Linguística, disponível no portal do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), no Brasil, podemos encontrar centenas de línguas:

Estima-se que existem no Brasil em torno de 250 línguas. Além da língua portuguesa e de sua ampla diversidade, são faladas línguas indígenas, de comunidades de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras. Esse patrimônio cultural é desconhecido pela grande maioria da população, cujo senso comum acredita que o Brasil é um país monolíngue.

Toda essa diversidade linguística precisa ser conhecida, notadamente, quando nos referimos à formação de futuros professores de língua(s). Consideramos tratar-se de conhecimento básico para sua atuação, uma vez que se espera que o profissional da área de linguagem esteja apto a apresentar essa realidade a seus alunos e a desconstruir representações preconceituosas.

Kraviski (2007) ressalta, ainda, que o professor, como agente intercultural que é, deve conscientizar os aprendizes sobre a diversidade cultural, pois o professor também é um formador de ideologias. Desta forma: “(...) o professor deve ser o mediador quando do aparecimento de atitudes de rechaço e intolerância manifestadas pelos alunos em

relação à cultura estrangeira” (Kraviski, 2007, p.72). Esta autora, de igual forma, propõe que a apresentação das variedades linguísticas aos alunos de Espanhol deve fazer parte do componente cultural, posto que contribui para o combate de preconceitos sobre esta língua e cultura heterogêneas.

No que diz respeito à inclusão deste componente curricular nos cursos de Letras Espanhol, Silva (2020), ao realizar uma pesquisa documental nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de doze universidades brasileiras, constatou que os PPC apresentam um discurso em prol do ensino da diversidade linguística da língua espanhola. Porém, a maioria não oferta matérias específicas sobre as variedades linguísticas do espanhol. Na concepção do autor, esta realidade deve ser revista nas matrizes curriculares dos cursos de formação inicial de professores de espanhol, pois, ao tratarmos da diversidade linguística, fomentamos

Uma prática plurinormativa com a finalidade de promover o conhecimento das identidades linguísticas das diferentes comunidades de fala do mundo hispânico, melhorar a formação profissional dos futuros professores e favorecer atitudes positivas à diversidade do espanhol (Silva, 2020, p. 148).

Nesse sentido, o futuro professor de espanhol como língua estrangeira precisará desse conhecimento para o seu trabalho em sala de aula, posto que, conforme Coan e Pontes (2013), ao ensinar uma língua estrangeira, o professor deve ir além dos limites do ensino da norma-padrão de uma língua, ou seja, deve contemplar a diversidade linguística, conscientizando os seus alunos em relação à existência de formas que não aparecem no livro didático ou nas gramáticas prescritivas, mas que figuram nos diversos gêneros orais e escritos, sendo utilizadas por falantes de diversas comunidades de fala da referida língua.

Por último, mais especificamente, no que se refere à língua espanhola, Pontes e Pereira (2016, p. 34) afirmam que, embora o livro didático (doravante LD) não contemple todas as variedades do espanhol, devido a limitações de espaço e padrões editoriais, “o professor de línguas não está isento de apresentar a heterogeneidade da língua e suas outras variedades, para além da que ele utiliza em sala de aula ou da que se apresenta no LD”. Dessa forma, é essencial que o professor de espanhol, em seu percurso formativo inicial, conheça e reflita sobre a diversidade da língua, a qual se propõe a ensinar.



### **3. A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E LINGUÍSTICA NO PPC DO CURSO DE LETRAS ESPANHOL**

Ao tratar da formação de professores, Pimenta (2012) pondera que as demandas da sociedade fazem com que algumas profissões se extingam ou se transformem, ao passo que outras surgem. Nesse contexto, a profissão de professor é aquela que se transforma e adquire novas características para atender às demandas da sociedade. Com isso, é necessário que esteja claro ao professor, a sua identidade como profissional.

Por sua vez, a identidade é a construção do sujeito historicamente situado e esta se constitui, a partir da significação social da profissão (Pimenta, 1996). Nessa construção, Pimenta (2012) elenca três saberes que são importantes para o entendimento dessa identidade, a saber: a experiência (como aluno, pelos estudos e pela visão dos colegas), o conhecimento (de sua área específica) e os saberes pedagógicos (o “saber ensinar”, a transformação do saber científico ao processo de ensino).

Os saberes do conhecimento, segundo explica Pimenta (2012), são construídos, principalmente, nos cursos de formação inicial e são aprimorados por meio da prática cotidiana em sala de aula. Esses saberes disciplinares, de acordo com Tardif (2010), são saberes dos diversos campos de conhecimentos definidos, sendo ofertados pelas universidades, centros universitários e faculdades, por meio de disciplinas nos cursos de formação inicial e continuada dos professores. No caso do curso de Letras - Espanhol, ora em análise, são os domínios dos conhecimentos científicos dos conteúdos disciplinares como Fonética, Morfologia, Sintaxe, Pragmática, entre outros.

Esses saberes constituem um dos importantes pilares para o professor de espanhol como língua estrangeira (ELE), mas, além desses, os professores precisam articular outros saberes integrados aos conhecimentos científicos para a mediação pedagógica dos conteúdos disciplinares, os quais Pimenta (2012) classifica como saber pedagógico.

Os saberes pedagógicos, na visão da autora, são os saberes constituídos a partir das concepções epistemológicas da teoria e da prática, sendo confrontados e reelaborados, constantemente, pelos professores. Ao tratar desses saberes, Tardif

(2010, p. 37) explica que “a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de saberes pedagógicos”.

Pimenta (1996, 2012), ao analisar a formação inicial dos professores no contexto da prática pedagógica e da didática, observa a necessidade de superar a fragmentação dos saberes da docência (da experiência, do conhecimento e pedagógicos). Além disso, podemos elencar, como problemática, a repetição e sobreposição de conteúdos disciplinares, bem como a divisão fragmentada das disciplinas de estágio, na formação inicial do professor de espanhol como língua estrangeira.

Ressaltando o pressuposto de que a formação inicial de professores é o ponto de partida para a busca do entendimento da identidade do professor como profissional da educação, os cursos de nível superior, voltados à formação docente, devem estar alicerçados em currículos e projetos pedagógicos que norteiem a prática de ensino, auxiliando, ainda, os futuros docentes na busca dessa identidade. Não obstante, na concepção de Pimenta e Lima (2017), infelizmente, os cursos vêm desenvolvendo currículos e estágios distantes da realidade da escola, o que pouco contribui para “gestar uma nova identidade do profissional docente”.

Libâneo (2013, p. 26-27) explicita que a formação de professores abrange duas dimensões: a formação teórico-científica (formação específica da disciplina) e a formação técnico-prática (formação profissional específica para a docência). Desse modo, percebemos que a formação de professores depende, assim como de outros fatores, de uma organização curricular que possa proporcionar ao futuro professor tanto uma formação com conhecimento em sua área específica como a formação para a docência.

Para Beck et al. (2003), o PPC apresenta-se como uma forma de deixar claros os objetivos de um curso, além de orientar estratégias, por ser um instrumento integrador, que visa coordenar as ações dos diversos sujeitos envolvidos no processo coletivo. A estruturação do PPC tem por objetivo definir os rumos para as ações do curso, metas, diretrizes, prioridades que vão orientar a formação de um perfil de egresso para uma dada instituição.

No tocante à proposta pedagógica de formação, “[...] é o documento orientador de um curso que traduz as políticas acadêmicas institucionais, com base nas DCN” (Brasil, 2012, p. 32), a serem desenvolvidas por um currículo que “[...] se refere a uma realidade histórica, cultural e socialmente determinada, e se reflete em procedimentos didáticos, administrativos que condicionam sua prática e teorização” (Jesus, 2008, p. 2640).

Em relação à elaboração de um PPC, para Veiga (2004, p.17) “Não existe um projeto de curso isolado. Ele é parte de um projeto institucional, que é parte de uma universidade, que é parte de um sistema de educação, que é parte de um projeto de sociedade”. Além disso, serve como um conjunto de alternativas para registrar o perfil desejado do egresso, para definir um percurso, um rumo e caminhos que o coletivo do curso quer construir. Assim, para Veiga (2004, p. 16), o PPC é um

[...] instrumento de ação política [que] deve estar sintonizado com uma nova visão de mundo, expressa no paradigma emergente de ciência e de educação, a fim de garantir uma formação global e crítica para os envolvidos nesse processo, como forma de capacitá-los para o exercício da cidadania, a formação profissional e o pleno desenvolvimento pessoal.

Veiga (2004, p. 25) acrescenta, ainda, que

O projeto político-pedagógico é mais do que uma formalidade instituída: é uma reflexão sobre a educação superior, sobre o ensino, a pesquisa e a extensão, a produção e a socialização dos conhecimentos, sobre o aluno e o professor e a prática pedagógica que se realiza na universidade.

Devido ao seu amplo escopo, ponderamos o caráter de incompletude desse documento, sendo necessária uma constante análise coletiva do PPC, a fim de revisá-lo, problematizá-lo e reconfigurá-lo a partir do cotidiano acadêmico. Desta forma, a nossa pesquisa poderá aportar significativas contribuições a esse documento norteador da formação inicial de professores de espanhol como língua estrangeira.

Vale salientar, ainda, que, ao analisarmos o PPC de um curso de formação inicial de professores, considerando a relevância dos saberes docentes, já explicitados nesta seção, não podemos deixar de examinar a sua matriz curricular. De acordo com Moreira e Candau (2007), ao currículo associam-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento.

No que se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, a Resolução do CNE-CP n.º 02, de 01 de julho de 2015 (Brasil, 2015), é importante destacar que, no decorrer da formação inicial do professor da educação básica, devem ser contemplados, na matriz curricular, núcleos diversificados (Art. 12 da Resolução 2 de 2015 do MEC), tais como:

I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, articulando: [...] b) princípios de justiça social, respeito à diversidade, promoção da participação e gestão democrática; c) conhecimento, avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de ensino e aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira; [...] h) decodificação e utilização de diferentes linguagens e códigos linguístico-sociais utilizadas pelos estudantes, além do trabalho didático sobre conteúdos pertinentes às etapas e modalidades de educação básica; i) pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;

II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades: [...] b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, compreendendo a participação em: [...] d) atividades de comunicação e expressão visando à aquisição e à apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social (Brasil, 2015, p. 9-11).

Ainda de acordo com a Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), também conhecida como, BNC-Formação, os cursos superiores de licenciatura devem ser sistematizados em três grupos, de acordo com o Art. 11 da Resolução 02/2019 do CNE, perfazendo uma carga horária mínima de 3.200h, com a seguinte distribuição:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e

objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora. (BRASIL, 2019, p. 6)

Assim, as instituições formadoras devem apresentar esses três grupos e suas respectivas cargas horárias, nos seguintes anos dos cursos superiores ofertados: o Grupo I (800h) deve ser iniciado logo no 1.º ano em consonância com os 3 eixos que norteiam a formação inicial e continuada dos docentes. O Grupo II (1.600h), por sua vez, é recomendado do 2.º ao 4.º ano de curso e, por fim, no Grupo III (800h), as práticas devem ser iniciadas, ainda, no 1.º ano de curso.

No âmbito desses grupos previstos nas resoluções de 2015 e de 2019, devem ser considerados componentes que contemplem a diversidade linguística e, ainda, a étnico-racial, conforme previsto na resolução do CNE/CP n. 1, de 17 de junho de 2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. No artigo primeiro, o referido dispositivo ressalta que, apesar de não ser de caráter obrigatório, o mesmo deve ser observado, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores e, destaca ainda, nos parágrafos primeiro e segundo:

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento (Brasil, 2004, p.11).

Podemos verificar que essa organização curricular prevista visa garantir uma formação ampla que contemple os saberes e competências do docente, adequadas ao perfil de profissional que a licenciatura objetiva formar para a educação básica. No entanto, até que ponto esses saberes e competências estão articulados nos currículos

e PPCs dos cursos de Letras das diversas instituições brasileiras de ensino superior, no sentido de propiciar uma formação reflexiva, autônoma e construtiva?

Por fim, em relação ao conteúdo curricular da área específica do conhecimento, os cursos de Letras devem oferecer, também, conteúdos básicos ligados à área dos Estudos Linguísticos e Literários, a partir da percepção de língua e literatura como “prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais”, articulando uma reflexão teórico-crítica com a prática, a partir de uma abordagem intercultural (Brasil, 2001, p. 50). Além disso, as licenciaturas devem incluir conteúdos definidos para a educação básica.

Ademais, o profissional de Letras deve “estar compromissado com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as consequências de sua atuação no mundo do trabalho”, e, ainda, ampliar o senso crítico para compreender a importância da formação continuada e do desenvolvimento profissional (Brasil, 2001, p. 50).

Com base no arcabouço teórico aqui explicitado, procederemos à análise do PPC, da matriz curricular e dos programas de disciplinas do curso de Letras-Espanhol-Noturno da Universidade Federal do Ceará (UFC), conforme os procedimentos metodológicos, apresentados na seção a seguir.

#### **4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Ao analisarmos o perfil do egresso, pudemos identificar que há objetivos de formação específicos, relacionados à diversidade linguístico-cultural. De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras - Língua Espanhola e suas Literaturas da UFC (UFC, 2022, p. 31-32), estes objetivos são:

- Conhecimento de diferentes variedades de língua existentes, dos fatores que condicionam tais variedades e das implicações sociais decorrentes dos diferentes usos;
- Respeito às diferentes variedades linguísticas do espanhol e reconhecimento das implicações sociais decorrentes do uso da norma padrão e das demais variedades em diferentes manifestações discursivas, bem como do respeito à diversidade étnico-social delas decorrentes e que compõem o cenário glotopolítico mundial;

- Domínio de conceitos que possibilitem compreender e explicar a linguagem como uma faculdade inata e ao mesmo tempo um fenômeno cognitivo, sócio-histórico e cultural;
- Capacidade de realizar uma classificação histórica, política, social e cultural de produtos e processos linguísticos e literários, na língua espanhola, particularmente de textos de diferentes gêneros e registros linguísticos e de suas relações com outros tipos de discurso.

Diante das capacidades a serem desenvolvidas por um aluno do curso, nota-se que há competências relacionadas ao conhecimento e respeito sobre as variedades da Língua Espanhola, além de capacidades referentes à compreensão, análise e produção de diferentes gêneros textuais, considerando-se o contexto sócio-histórico e cultural. Assim, o PPC do curso propõe a explicitação e a valorização das variedades linguísticas aos alunos de espanhol como componente cultural, social e histórico, o que contribui para o combate de preconceitos sobre esta língua e suas variedades, conforme salienta Kraviski (2007). Além disso, Gil (2020), ao tratar sobre a didática do ensino superior, pontua que se faz necessário haver um reconhecimento da diversidade nos espaços de formação.

Essa constatação é bem significativa para o escopo de nossa pesquisa, uma vez que o PPC do curso analisado insere as diversidades étnico-racial e linguística em sua proposta pedagógica de formação e isto se configura em ações a serem desenvolvidas por um currículo que “[...] se refere a uma realidade histórica, cultural e socialmente determinada, e se reflete em procedimentos didáticos, administrativos que condicionam sua prática e teorização” (Jesus, 2008, p. 2640).

Nesse sentido, Veiga (2004, p.17) afirma que: “Não existe um projeto de curso isolado. Ele é parte de um projeto institucional, que é parte de uma universidade, que é parte de um sistema de educação, que é parte de um projeto de sociedade”. Assim, serve como um conjunto de alternativas para registrar o perfil desejado do egresso, para definir um percurso, um rumo e caminhos que o coletivo do curso quer construir.

No que tange à matriz curricular, o curso apresenta algumas disciplinas que contemplariam a Resolução do CNE/CP n. 1, de 17 de junho de 2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tendo como premissa o

processo de formação da literatura hispano-americana frente à invasão peninsular-europeia das terras indígena-americanas.

Destacamos também a proposta interdisciplinar articulada entre as disciplinas do eixo de formação linguística, em especial, Espanhol I, II, III, IV e V: língua e cultura, que apresentam a mesma ementa, diferindo apenas no nível de aprofundamento. Segundo o Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras - Língua Espanhola e suas Literaturas da UFC (UFC, 2022, p. 73), as ementas de Espanhol I e IV são:

Espanhol I: língua e cultura - Estudo das situações prático-discursivas da língua espanhola mediante o uso de estruturas de **nível inicial**, para o desenvolvimento das habilidades comunicativas, de modo a sensibilizar o aluno para os aspectos socioculturais e interculturais das comunidades falantes dessa língua, contemplando questões socioambientais, éticas e estéticas.

Espanhol V: língua e cultura - Estudo das situações prático-discursivas da língua espanhola mediante o uso de estruturas léxico-gramaticais de **nível avançado**, para o desenvolvimento das habilidades linguísticas comunicativas sensibilizando o aluno para os aspectos socioculturais e interculturais das comunidades falantes dessa língua, contemplando questões socioambientais, éticas e estéticas.

Há, ainda, a disciplina optativa de “tópicos em estudos culturais dos países de língua espanhola”, que objetiva abordar aspectos culturais das diversas comunidades de fala hispana. Nessa disciplina, poderiam ser examinadas questões relacionadas à cultura afro, indígena ou, ainda, as relações de cunho étnico-racial. No entanto, a ementa é bem genérica e não menciona nenhum desses aspectos, previstos na Resolução do CNE/CP n. 1, de 17 de junho de 2004. Conforme o Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras - Língua Espanhola e suas Literaturas da UFC (UFC, 2022, p. 189), a ementa é a seguinte: “Estudos de aspectos culturais das comunidades falantes de língua espanhola”.

Apesar de a proposta do PPC de articulação interdisciplinar entre as disciplinas de língua espanhola se concretizar em relação aos aspectos linguísticos, isso não ocorre no que tange às questões relacionadas à cultura afro, indígena ou, ainda, às relações de cunho étnico-racial, uma vez que as ementas dos programas de disciplina não mencionam esses tópicos e focalizam, de forma geral, os aspectos socioculturais e interculturais das comunidades falantes da língua, contemplando questões socioambientais, éticas e estéticas, ou seja, fica a critério do professor definir os tópicos a serem explorados em sala de aula. Além disso, de acordo com as ementas, as



disciplinas de língua, tampouco exploram, de forma explícita, as variedades linguísticas do espanhol.

Dessa forma, tanto as disciplinas de língua como a de tópicos culturais não contemplam o que preconiza a Resolução do CNE/CP n. 1, de 17 de junho de 2004. No entanto, considerando-se a concepção de currículo integrado, conforme Lopes e Macedo (2011), essas disciplinas individuais poderiam ser inter-relacionadas por temáticas e problemas das comunidades hispânicas, no que diz respeito à diversidade étnico-racial e linguística.

É salutar, ponderar, ainda, que os conteúdos disciplinares, nos termos de Tardif (2010), constituem um dos importantes pilares para a formação inicial docente, mas, além desses, os professores precisam articular outros saberes integrados aos conhecimentos científicos para a mediação pedagógica dos conteúdos disciplinares, os quais Pimenta (2012) classifica como saber pedagógico. Essa etapa é muito importante, pois, conforme a pesquisa de Martins e Pimenta (2020), muitos professores da educação básica não sabem como trabalhar a temática da diversidade em sala de aula. Com base nesse diagnóstico, Martins e Pimenta (2020, p. 12) defendem que

O ensino, independente da disciplina, deve ser assumido como possibilidade de emancipação humana. Assim, o professor é chamado à construção do conhecimento, ao trabalho de mediador da aprendizagem de seus estudantes. Para tal, ele precisa ter clareza de sua intencionalidade pedagógica e buscar as possibilidades para que o estudante aprenda, ultrapassando, portanto, a memorização.

No âmbito da Literatura, dos componentes que compõem a dinâmica curricular do curso de Letras – Língua Espanhola e suas Literaturas da UFC, destacamos a partir do seu Projeto Político Pedagógico (UFC, 2022, p. 114 e 115) as disciplinas de Literatura em Língua Espanhola I e II, a saber:

Literatura em Língua Espanhola I - Estudo das literaturas Hispano-Americanas desde seu momento inicial, no período colonial, ao século XIX, destacando seus principais autores e obras, podendo abordar questões como situação dos afrodescendentes, povos remanescentes indígenas, mulher na sociedade.

Literatura em Língua Espanhola II - Estudo das literaturas Hispano-americanas desde a segunda metade do século XIX à produção literária contemporânea, destacando seus principais autores e obras, podendo abordar questões como situação dos afrodescendentes, povos remanescentes indígenas, mulher na sociedade.

Além disso, vale mencionar as disciplinas de Teoria da Literatura I e II, cujas ementas apresentam o seguinte conteúdo, de acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras - Língua Espanhola e suas Literaturas da UFC (UFC, 2022, p. 120 e 122):

Teoria da Literatura I - Leitura e análise de obras literárias com vistas a compreender e problematizar gêneros e conceitos de literatura. As obras serão escolhidas pelo(a) professor(a) e/ou pela turma, devendo também contemplar textos de autoria feminina, afrodescendente, africana e/ou indígena.

Teoria da Literatura II - Estudo das tendências críticas e historiográficas que norteiam a abordagem de textos literários, incluindo também reflexões sobre literatura de autoria feminina, afrodescendente e indígena. O estudo será feito por meio da leitura e análise de obras literárias, tendo em vista a formação para o ensino de literatura nas escolas.

Com base nas disciplinas da Unidade Curricular de Literatura, ponderamos que as quatro disciplinas buscam atender a Resolução do CNE/CP n. 1, de 17 de junho de 2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tendo como premissa o estudo de questões como situação dos afrodescendentes, povos remanescentes indígenas, mulher na sociedade. Pontuamos, também, nas disciplinas de Teoria da Literatura I e II, o exame de textos literários, incluindo reflexões sobre literatura de autoria feminina, afrodescendente e indígena.

Não obstante, devido à lógica disciplinar, há o risco de fragmentação e de superficialidade na abordagem da cultura afro, indígena ou, ainda, das relações de cunho étnico-racial, uma vez que não há uma articulação e inter-relação entre as disciplinas da área de Literatura. Para Tardif (2010), essa perspectiva disciplinar e fragmentada tem pouco impacto na formação do futuro professor, posto que as disciplinas são unidades autônomas, fechadas em si mesmas, e de curta duração.

Sobre essa questão, Pimenta (1996, 2012) assevera que, na formação inicial dos professores, é necessária a superação da fragmentação dos saberes da docência (da experiência, do conhecimento e pedagógicos). Ademais, como não há uma delimitação dos aspectos socioculturais e interculturais das disciplinas analisadas, podemos ter, ainda, como problemática, a repetição e sobreposição de conteúdos

disciplinares, elencada por Pimenta (2012) como outro problema nos currículos dos cursos de formação inicial de professores.

Por fim, é salutar assinalar que no PPC constam, também, algumas disciplinas optativas que reiteram as questões das ementas, apresentadas nesta seção. A título de informação, elencamos os nomes das respectivas disciplinas optativas: (i) Tópicos de Literatura Hispano-Americana: introdução; (ii) Tópicos de Literatura Hispano-Americana; (iii) Diferenças e enfrentamento profissional nas desigualdades sociais; (iv) Educação em direitos humanos.

No que tange à diversidade linguística, há uma disciplina obrigatória intitulada “Variedades da língua espanhola”, na grade curricular do sexto semestre do curso. Segundo o Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras - Língua Espanhola e suas Literaturas da UFC (UFC, 2022, p. 87), a ementa é a seguinte:

Estudo das variedades da língua espanhola, com ênfase nos aspectos léxicos, semânticos, fonéticos, morfossintáticos e pragmáticos. Abordagem de conteúdos pertinentes às políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos, de educação das relações étnico-raciais e ao ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena

Além disso, está prevista a oferta da disciplina optativa de Tópicos em Sociolinguística em Língua Espanhola, que aborda fenômenos variáveis nas distintas comunidades hispânicas, considerando-se os processos de variação e mudança linguística.

A inclusão de componente curricular obrigatório e de outro optativo para tratar das variedades linguísticas do espanhol é significativa para a formação do futuro professor dessa língua estrangeira, pois, com a inserção desses componentes, podemos fomentar, nas palavras de Silva (2020, p. 148):

Uma prática plurinormativa com a finalidade de promover o conhecimento das identidades linguísticas das diferentes comunidades de fala do mundo hispânico, melhorar a formação profissional dos futuros professores e favorecer atitudes positivas à diversidade do espanhol.

Além dessa questão, o futuro professor precisará conhecer e refletir sobre as variedades do espanhol, uma vez que, em sua prática profissional, deverá, conforme

Coan e Pontes (2013), ir além dos limites do ensino da norma-padrão de uma língua, ou seja, será essencial contemplar a diversidade linguística, conscientizando os seus alunos em relação à existência de formas que não aparecem no livro didático ou nas gramáticas prescritivas, mas que figuram nos diversos gêneros orais e escritos.

Desse modo, é de vital importância que o futuro professor tenha uma formação teórico-crítica atrelada à prática docente e vinculada à realidade da educação básica. Todavia, segundo Pimenta e Lima (2017), infelizmente, muitos cursos de formação inicial de professores vêm desenvolvendo currículos e estágios distantes da realidade da escola, o que pouco contribui para a construção de uma nova identidade do profissional docente.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta pesquisa pretende contribuir com a ampliação do debate sobre o PPC e a matriz curricular dos cursos de Letras, mais especificamente, no que concerne à formação inicial de professores de espanhol como língua estrangeira (ELE). Além de oferecer importantes elementos para uma reflexão sobre o planejamento e desenvolvimento curricular no curso examinado, ao permitir uma maior compreensão da questão da formação do professor de espanhol da educação básica, no contexto das políticas educacionais e da reestruturação do trabalho docente, na atualidade.

Entre as constatações que pudemos realizar do PPC analisado, ressaltamos que as disciplinas que se voltam para a temática da diversidade étnico-racial e linguística estão vinculadas a diferentes áreas de formação do licenciando em Letras: língua e cultura, literatura e linguística aplicada. Tal divisão demonstra que as temáticas também são vistas de forma transversal e transdisciplinar, possibilitando ao licenciando perceber a relevância e as implicações na e para a formação docente.

Sem dúvida, refletir sobre as consequências dos recorrentes processos de exclusão e de desigualdade social porque passam significativa parcela da sociedade brasileira pode contribuir para uma educação mais participativa e justa. Importa, ainda, destacar que os avanços observados nas diretrizes curriculares da educação brasileira são também resultado da pressão da sociedade civil e dos movimentos sociais que

demandam do Estado políticas públicas que levem ao reconhecimento da pluralidade que caracteriza o Brasil.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BECK, Carmem Lúcia C. et al. Participação na construção de um projeto político pedagógico na enfermagem. **Rev. bras. enferm.**, Brasília, v. 56, n. 4, p. 405-408, ago. 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES no 1.363, de 12 de dezembro de 2001. Retifica o Parecer CNE/CES n.o 492, de 3 de abril de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 jan. 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1363\\_01.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1363_01.pdf). Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n. 1 CNE/CP. Conselho Nacional de Educação, de 17 de junho de 2004. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a**

**Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2023.

BRASIL. **Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais**. Brasília, DF: SECAD, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1o de julho de 2015. Brasília, **Diário Oficial da União**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> Acesso em: 16 out.2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2/2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 fev. 2020, Seção 1, p. 87-90. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 1 jun. 2023.

COAN, Márluce; PONTES, Valdecy de Oliveira. Variedades linguísticas e ensino de espanhol no Brasil. **Revista Trama**, v. 09, p. 179-191, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/20348>. Acesso: 7 de nov. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas S.A, 2010.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). **Inventário Nacional da Diversidade Linguística**. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/indl>. Acesso em: 25 nov. 2023

JESUS, Adriana Regina de. Currículo e educação: conceito e questões no contexto educacional. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2008. Disponível em: [https://lagarto.ufs.br/uploads/content\\_attach/path/11339/curriculo\\_e\\_educacao\\_0.pdf](https://lagarto.ufs.br/uploads/content_attach/path/11339/curriculo_e_educacao_0.pdf) Acesso em: 4 out. 2023.

KRAVISKI, E. R. A. **Estereótipos culturais: o ensino de espanhol e o uso da variante argentina em sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Letras – Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná), Curitiba, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013. 287p.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, Elcimar Simões; PIMENTA, Selma Garrido. Diversidade étnico-racial, formação e trabalho docente: (as)simetrias do tempo presente. **Revista Educação em Perspectiva**, v.11(2020), p. 1 -17. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/9036>. Acesso em: 10 out. 2023.

MOREIRA, A F. B; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: Moreira, a F. B; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: MEC, SEB, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.22, n.2, p.72-89, jul/dez 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. 8. ed., São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PONTES, Valdecy de Olivera; PEREIRA, Livya Lea de Oliveira. A tradução funcionalista do gênero textual peça teatral para o ensino da variação linguística em espanhol. **Domínios de Linguagem**, v.32,n.1, p. 33-61, 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/32652> . Acesso em: 23 out. 2023.

SILVA, Bruno Rafael Costa Venâncio. El projeto pedagógico de curso y su relación con la formación de profesores de español en el componente variedades. **Revista Intertexto**. v.13, n. 01, p. 148-172, 2020. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/intertexto/article/view/4546> Acesso em: 05 out. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

UFC, Universidade Federal do Ceará. **Projeto Pedagógico de Curso de Letras - Noturno Licenciatura em Língua Espanhola e suas Literaturas**. 2022. Disponível em: <<https://letrasespanholnoturno.ufc.br/wp-content/uploads/2022/10/projeto-revisto-depois-da-diligencia-camara-de-graduacao.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2023.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação Básica e Educação Superior: projeto político pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

### *Valdecy de Oliveira PONTES*

Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Realizou o pós-doutorado em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atua na graduação em Letras-Espanhol e no Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGLing) da Universidade Federal do Ceará.

### *Maria Valdênia Falcão do NASCIMENTO*

Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora de língua espanhola e de prática de ensino de espanhol na Universidade Federal do Ceará, possui graduação em Letras Português e Espanhol e é líder do Grupo de Pesquisas em Representações Sociais, Discurso e Ensino - REDE (UFC/CNPq).

*Bernadete de Souza PORTO*

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (1989), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (1993) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2001). É professora Associada III na Universidade Federal do Ceará, lotada no Departamento de Teoria e Prática, onde leciona as disciplinas Didática e Ludopedagogia I. Vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará.

**Recebido em: 24/maio/2024**

**Aceito em: 12/julho/2024**