

ENTRE A DOR E A DELÍCIA: A IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE LETRAS/ESPANHOL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO

Graciela Foglia (UNIFESP)

Ivan Martin (UNIFESP)

Silvia Etel Gutiérrez²⁹ (UNIFESP)

Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho. (Paulo Freire. *Educação na Cidade*, 1991.)

Resumo

Apresentamos, neste texto, uma discussão inicial sobre os princípios educacionais e políticos que têm norteado nosso trabalho na implantação do curso de Letras/Espanhol, na Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Paulo, de que temos tido o privilégio de participar. Localizado no Bairro dos Pimentas, em Guarulhos, esse novo *campus* universitário é um dos que compõem a ampliação das universidades públicas brasileiras, através do REUNI. A despeito de todos os problemas estruturais que têm atrasado o pleno funcionamento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, a instalação desse *campus* de ciências humanas na periferia da Grande São Paulo é, sem dúvida, uma conquista social sem precedentes.

Introdução

O curso de Letras da Universidade Federal de São Paulo teve início no ano de 2009, inserido no projeto de ampliação das vagas nas Universidades Públicas, que vem sendo implementado pelo Governo Federal. Licenciatura e Bacharelado em espanhol estão entre as carreiras oferecidas no *campus* de Guarulhos dessa Universidade que, além do histórico *campus* da antiga Escola Paulista de Medicina, conta também hoje com outros seis *campi*, inclusive o de Guarulhos.

Ter essa contextualização em vista é fundamental para se pensar no ganho social que pode significar a implementação de um curso de formação de professores, numa Universidade Pública, localizada numa região periférica da Grande São Paulo. Principalmente nestes tempos em que a carreira do magistério vem sendo historicamente vilipendiada, tanto pelo poder público, que quase nunca dedica os

²⁹ Além dos três professores que assinamos este texto, atualmente (primeiro semestre de 2012) a área de espanhol do curso de Letras da UNIFESP é composta também pelas professoras Neide Elias e Rosângela Dantas, que ingressaram recentemente.

recursos que por lei deveriam ser destinados à educação, quanto pela sociedade que, muitas vezes, não consegue enxergar na educação pública um investimento necessário para o desenvolvimento do país e para a melhoria da qualidade de vida das pessoas. É importante ressaltar também que a ampliação das Universidades Federais no Estado de São Paulo não só resultou no aumento das vagas para o ingresso dos jovens em diversas carreiras, como também oportunizou uma fenomenal ampliação de vagas nos quadros do magistério superior. O principal desafio, nesse contexto, parece-nos ser contribuir efetivamente para a construção de uma Universidade Pública que consiga trazer para dentro de seus muros as populações locais, em vez de afastá-las.

Bem sabemos que essa tarefa não é nada fácil e que muitos são os motivos que, historicamente, têm contribuído para que a Universidade acabe se transformando num corpo estranho ao ambiente geográfico e social em que ela está inserida. Apenas à guisa de exemplo, comentamos a seguir algumas particularidades do *campus* Guarulhos da UNIFESP que, de alguma forma, têm dificultado, para não dizer impossibilitado, uma efetiva aproximação entre a comunidade universitária e as pessoas que vivem e trabalham no bairro em que o campus está sendo construído. A falta de infraestrutura para o adequado funcionamento do *campus* – transportes, edificações, contratação de pessoal administrativo/docente e a demora na implantação de ações que viabilizem a plena vida universitária no *campus* de Guarulhos da Unifesp – tem retardado sobremaneira a necessária aproximação entre a comunidade universitária e a população do bairro dos Pimentas. Seja por falta de espaço físico (os prédios ainda não foram construídos), seja por falta de pessoal (os quadros de funcionários ainda não estão completos), as ações de extensão universitária que poderiam trazer as pessoas do bairro para dentro dos muros da Universidade têm sido proteladas reiteradamente. Assim, a despeito de todos os esforços daqueles que estão envolvidos na *construção* desse novo *campus* universitário, esses fatos têm subtraído dos estudantes e da comunidade local o direito a usufruir de uma vivência universitária plena.

Além dessas questões relativas à infraestrutura, outro elemento menos palpável, mas não menos importante, é o deplorável abismo que há entre o mundo do “conhecimento ilustrado”, historicamente frequentado apenas pelas elites, e o mundo dos saberes e dissabores dos trabalhadores e de seus filhos que, apenas recentemente, se aproximam massivamente da Universidade Pública. Estabelecer relações horizontais,

condição para se construir coletivamente o conhecimento, não é tarefa simples. No entanto, entendemos que seja condição *sine qua non* para que a Universidade faça parte da vida social no lugar em que está inserida.

Tomando essas considerações como premissas de nosso trabalho, apresentamos, neste texto, alguns dos princípios que têm norteado nossas ações nos encaminhamentos relativos à implantação do curso de Letras/Espanhol da UNIFESP.

Formar professores de espanhol é formar educadores

O ensino e a aprendizagem da língua espanhola, tanto nas Universidades quanto nas escolas de ensino regular, têm sido, nos últimos tempos, objeto de intensos debates. Na esteira da implementação da disciplina língua espanhola, como oferta obrigatória aos estudantes de Ensino Médio, multiplicaram-se as discussões sobre o papel que deve ter a língua estrangeira no currículo escolar. Felizmente, este debate tem ressaltado o caráter educativo que a disciplina deve assumir, em lugar da histórica perspectiva instrumental que, ao longo das últimas décadas, caracterizou o ensino de línguas estrangeiras na escola. Contribuir para a formação crítica dos estudantes, com vistas ao exercício pleno da cidadania, por todos e em todos os lugares, é a tônica que se observa nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM), nos editais do MEC para a avaliação e compra de livros didáticos etc.

A epígrafe que abre este texto traduz, de alguma forma, o que deveria significar ensinar e aprender uma língua estrangeira, no contexto escolar. *Eva viu a uva*, exemplo utilizado pelo educador Paulo Freire para se referir aos modelos mecanicistas de alfabetização, corresponde, perfeitamente, ao famigerado *Hola qué tal*, também metafórico de um modelo de ensino da língua espanhola, baseado na repetição de “sintagmas comunicativos”, sem qualquer reflexão sobre os usos da língua inseridos em contextos sócio-culturais específicos.

Nesse sentido, formar professores para atuarem no ensino regular se apresenta como um dos maiores desafios neste momento da implementação da disciplina língua espanhola no Ensino Médio das escolas brasileiras. Pouco adianta haver *Orientações Curriculares* tão progressistas, que sinalizam clara e objetivamente qual o papel do

ensino de línguas estrangeiras na escola, se a formação do professor não tiver como escopo fundamental o caráter educacional que deve ser a matriz de qualquer conteúdo escolar. Pouco adianta, também, disponibilizar a todos os estudantes livros didáticos minuciosamente avaliados por profissionais reconhecidamente competentes, se a formação dos professores e suas condições de trabalho forem relegadas a segundo plano.

Esses são alguns dos pressupostos que temos considerado ao planificar a implantação do curso de licenciatura em língua espanhola. Embora esse trabalho ainda esteja em andamento e, por isso mesmo, todo tempo tem estado sujeito a reavaliações e a novos encaminhamentos, algumas definições já se podem registrar e, de alguma forma, avaliar.

Qual seria o perfil do professor que nos cabe formar e que estratégias usar para atingir esse perfil? Como sabemos, segundo as *Orientações Curriculares*, o Estado brasileiro está empenhado em ter uma escola de qualidade, inclusiva e democrática, que além de zelar pela permanência do aluno nela, o prepare para uma aprendizagem autônoma e continuada. Não obstante, na apresentação ao volume “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, retomando a LDB de 1996, destacam-se, entre as finalidades atribuídas ao Ensino Médio, não só a importância da formação ética, do desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico do alunado, mas, também, a importância da **“preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar o seu aprendizado”** (BRASIL, 2006, p. 7, grifo nosso). A despeito de algumas vantagens da formação baseada no desenvolvimento de competências³⁰, sabemos que essa escolha é controversa porque, entre outros aspectos, associa a educação à produtividade, i.e, à utilidade para o mercado, como se a educação não pudesse ser um valor em si mesmo e tivesse que estar sempre se justificando os investimentos nela. Mas, esta é uma longa discussão de

³⁰ “Una visión rápida de las ventajas que ofrece un currículum centrado en el desarrollo de competencias comparado con un sistema de educación tradicional es que mientras el contenido en el currículum tradicional es el punto central; donde la teoría es la base para solucionar problemas; el aprendizaje es pasivo; el profesor se presenta como la fuente del conocimiento; donde el aprendizaje se realiza a nivel individual y donde el conocimiento se evalúa a través de exámenes, en un currículum innovador el contenido está integrado en la práctica de la adquisición de competencias; el aprendizaje es significativo ya que se basa en experimentar, reflexionar y sacar conclusiones; el aprendizaje está orientado a aplicar el conocimiento y a resolver problemas a través de crear soluciones alternativas en grupo, y donde la valoración de las capacidades se lleva a cabo por medio de la demostración de competencias.” (GÓMEZ PUENTE, 2006, p. 432)

caráter pedagógico e também político, que não faremos aqui. Interessa-nos, agora, salientar dois aspectos desse debate que podem ser colocados em prática no ensino da língua e da literatura; eles dizem respeito: 1) à pesquisa como forma de reflexão e 2) à relação entre teoria e prática. Acreditando que tão importante quanto a aproximação entre a teoria e a prática, seja a reflexão sobre elas, podemos entender as duas primeiras como conhecimento teórico-prático da língua, suas expressões culturais e seus valores sociais, políticos e ideológicos; e a última como reflexão sobre ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a planificação das aulas de língua espanhola tem como escopo tanto o ensino do idioma quanto a reflexão sobre as formas de ensiná-lo e apreendê-lo.

Os desafios, as dificuldades e algumas saídas

Aprender castelhano e aprender a ser professor, ao mesmo tempo

Provavelmente, o principal desafio dos cursos de Letras que se ocupam da formação de professores de línguas estrangeiras seja o fato de os estudantes serem sujeitos de pelo menos duas aprendizagens simultâneas: o estudo das línguas e suas literaturas e a formação pedagógica fundamental ao exercício do magistério. Por isso, temos procurado pensar em programas de língua espanhola que busquem aliar os conhecimentos linguísticos às reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino regular. Para que essas aprendizagens possam contribuir para a formação de professores críticos que, por sua vez, venham a educar criticamente seus futuros alunos, as reflexões sobre conteúdos linguísticos partem dos usos sociais que fazemos de nossa língua materna, conforme descrito nos PCN:

No que se refere aos conhecimentos que o aluno tem de adquirir em relação à língua estrangeira, ele irá se apoiar nos conhecimentos correspondentes que tem e nos usos que faz deles como usuário de sua língua materna em textos orais e escritos. Essa estratégia de correlacionar os conhecimentos novos da língua estrangeira e os conhecimentos que já possui de sua língua materna é uma parte importante do processo de ensinar e aprender a língua estrangeira (BRASIL, 1998, p. 32).

Cabe ressaltar, no entanto, que nossa perspectiva em relação ao ensino e à aprendizagem da língua (sejam os aprendizes nossos alunos ou seus futuros alunos) está

totalmente consoante com o avanço que propõem as OCEM, no que tange à diferenciação entre “ensinar a língua” versus “ensinar sobre a língua”:

O ensinar a língua não se confunde com um abandonar totalmente a reflexão sobre o modo como se apresenta essa língua em cada caso nem a metalinguagem que se emprega para explicar alguns desses fatos. O que efetivamente importa é mais o *como* e o *para que* fazê-lo, é o não tornar a análise e a metalinguagem um fim em si mesmas, mas uma forma de avançar na compreensão, uma maneira de mostrar que as formas não são fruto de decisões arbitrárias, mas formas de dizer que se constroem na história e pela história, e que produzem sentido. (BRASIL, 2006, p. 145)

Aprender a ler e a ensinar a ler literaturas em língua espanhola. Onze séculos e vinte e um países em quatro quadrimestres

Se pensamos apenas quantitativamente, o desafio de trabalhar as literaturas de vinte e um países, produzidas ao longo de vários séculos, parece enorme. No entanto, muito mais complexo e saboroso é o desafio de contribuir para o desenvolvimento do gosto e do prazer pela leitura literária. Numerosos estudos apontam para a importância da leitura em tempos em que, segundo a maioria dos diagnósticos, cada vez se lê menos e cada vez se lê pior. As causas dessa situação são atribuídas a múltiplos fatores que incluem desde a influência dos meios de comunicação no cotidiano da população até a quase extinção da literatura dos programas de estudo³¹. Da mesma forma que nos estudos relativos à língua o *Hola qué tal* corresponde ao *Eva viu a uva*, no campo dos estudos sobre o texto literário, por muito tempo, enfatizou-se apenas a transposição de informações em detrimento da reflexão sobre o texto e o seu contexto de produção. Entre os motivos assinalados para voltar às práticas de leitura na sala de aula, Viramonte (2000) faz uma consideração de ordem pragmática, referida à necessidade, frente às novas tecnologias, de ser proficiente na leitura:

Los espectaculares avances tecnológicos de la informática no parecen destinados a liberar al hombre del mañana de la lectura reflexiva y cuidadosa. Por el contrario, ya le están exigiendo al lector de hoy más y más horas ante la pantalla [...] enfrentando el desafío de una multiplicidad de textos escritos fáciles o difíciles, contruidos con

³¹ Como exemplo disto, as *Orientações Curriculares* para o ensino de literatura recordam a Lei 5692/71, que dispunha sobre o ensino médio profissionalizante, com o objetivo de formar “mão-de-obra semi-especializada” para o “milagre econômico” (BRASIL, 2006, p. 53).

algún cuidado o sin condición ninguna por usuarios inteligentes o no tanto, cultos o ignorantes, bien o mal intencionados que a menudo confunden al “lector” desprevenido. (p. 7)

Esse pode ser um bom motivo pragmático para o ensino e a aprendizagem da leitura. No entanto, a leitura literária, “como meio de educação da sensibilidade, como meio de atingir um conhecimento tão importante quanto o científico” (BRASIL, 2006, p. 52), pode, como diz o professor Antonio Candido, desenvolver “a humanização do homem coisificado³²” (*Ibid.*, p. 53). Nesse sentido, a literatura, apesar de ser um modo discursivo entre outros, é a que menos se presta a objetivos práticos e palpáveis, por isso, desenvolver o gosto pela leitura literária talvez ajude a evitar a exclusão que significa preparar alunos unicamente para o mundo do trabalho, privando-os de usufruir do prazer que podem proporcionar as artes, em particular a literatura, porque:

Viver para o trabalho sem que esse signifique fonte de qualquer prazer; querer que a escola prepare apenas para enfrentar o sofrimento do cotidiano, principalmente para os não privilegiados, é, por um lado, resultado de uma poderosa e perversa máquina que parece determinar os caminhos a serem percorridos e, por outro, o determinante desses caminhos³³. (*Ibid.*, p. 51)

Mas, como levar à prática essas ideias com estudantes cuja experiência de leitura, quando a têm, é principalmente a tradicional? E mais, como fazer isso em um pequeno conjunto de disciplinas, cuja carga horária total é de apenas 240 horas³⁴?

Primeiramente, para lidar com essa realidade é preciso considerar que o mais importante é que o estudante saiba e queira ler literatura, em qualquer língua. Essa aprendizagem, no curso de Letras da UNIFESP, é compartilhada entre os professores das áreas específicas (línguas estrangeiras e suas literaturas) e os professores das

³² Na citação completa do professor Candido se diz: “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. O uso do “pode” é para não esquecer das palavras de outro pensador, George Steiner, quem afirma: “*Sabemos que un hombre puede leer a Goethe o a Rilke por la noche, que puede tocar a Bach o a Schubert, e ir por la mañana a su trabajo en Auschwitz*”.

³³ Pareceria que como consequência desta nova/velha forma de compreensão sobre a leitura literária, nos últimos anos tem-se observado, nos cursos de Licenciatura em Letras, uma preocupação com a integração, na formação de professor, da língua portuguesa e as suas literaturas. Vejam-se, por exemplo, os concursos para professores para atuarem nas licenciaturas, em diferentes universidades públicas. Veja-se, também, o interesse de ambos os aspectos na “II Jornada Pedagógica APEESP: ‘O ensino de espanhol na educação básica: literatura e leitura na sala de aula’”. Disponível em: <<http://www.apeesp.com.br/web/>>. Acesso em: 18 out. 2011.

³⁴ Mais adiante nos referiremos à distribuição da carga horária da licenciatura dupla.

disciplinas obrigatórias a todos os estudantes, independentemente de sua habilitação de ingresso (estudos literários, língua portuguesa e suas literaturas)³⁵. Nesse sentido, o Projeto Acadêmico do curso de Letras da UNIFESP está consoante com a ideia de que é fundamental articular o estudo dos textos literários com as reflexões desenvolvidas nos campos da historiografia e da teoria literárias. Alguns pesquisadores sobre o ensino e a aprendizagem de literatura no Ensino Médio (BOMBINI, 2006; CUESTA, 2006; LÓPEZ CASANOVA, 2005) apontam nesse sentido. López Casanova comenta que desde a década de 90 existem trabalhos pioneiros na conscientização “*sobre la necesidad de articular la enseñanza de la literatura con un marco de especialidad dado por la teoría literaria*” (2005, p. 12). Também as OCEM dão uma pista nesse sentido quando se referem a possíveis formas de abordar a poesia: “A exploração dos efeitos de sentido produzidos pelos recursos fonológicos, sintáticos, semânticos, na leitura e na releitura de poemas poderá abrir aos leitores caminhos para novas investidas poéticas.” (BRASIL, 2006, p. 74).

Em segundo lugar, considerando a carga horária disponível, optamos pela organização dos conteúdos a partir dos gêneros literários: conto, poesia, teatro e romance. Para dar conta dos onze séculos e dos 21 países nos quais se produzem as literaturas hispânicas, um dos trabalhos poderia ser a observação da variação dos gêneros no tempo e no espaço. No entanto, a nossa opção foi outra. Foi a de privilegiar a leitura do texto em si, porque acreditamos que é através desse contato aprofundado com o texto literário, que poucos alunos tiveram a oportunidade de vivenciar, que melhor podem ser observadas as maravilhosas possibilidades da linguagem. Sem dúvida, essa escolha tem os seus riscos: que o estudante sinta a angústia do saber fragmentado, que se sinta perdido no tempo e no espaço em relação aos sistemas literários. Talvez seja aqui onde a nossa confiança e crença no tão falado desenvolvimento da autonomia intelectual tenham de ser postas em prática. Mas de que forma? É possível que um dos caminhos seja o de ajudar a desenvolver o prazer pelo conhecimento e, junto com ele, o gosto pela pesquisa.

E como é inevitável definir um corpus, aqui se coloca um terceiro problema, decorrente dos anteriores: o que escolher? Textos e autores canônicos, “próprios da

³⁵ No projeto inicial do curso de Letras da EFLCH, das 3585 horas para a formação na habilitação dupla, mais de 1000 estão dedicadas à leitura e produção de textos: literaturas (960h); práticas de leitura e produção de texto (120h).

cultura letrada que se quer e se deve democratizar na escola” (*Ibid.*, p. 64), ou não? E quais? Essa é uma longa discussão teórica e política e não parece ser este o lugar adequado para desenvolvê-la. A nossa escolha, por enquanto, foi a de textos emblemáticos, canônicos ou não, na confiança de que ao ensinar que existe a história literária (que pode e deve ser problematizada) e a intertextualidade, levaremos os estudantes à pesquisa e, assim, ao conhecimento de outros autores e textos. Veremos...

Para finalizar: apostamos na ideia de que superar o desafio de desenvolver o gosto e o prazer pela leitura literária, como foi explicitado no começo desta seção, contribuirá para a formação de professores e professoras que sejam capazes de multiplicar essa relação positiva com o texto literário. Dessa maneira, espera-se que esses profissionais sejam capazes de formar estudantes mais preparados para ler criticamente e questionar o universo em que estão inseridos.

Aprender a ser educador

As disciplinas específicas de formação de professores e as atividades de estágio a elas vinculadas têm sido planejadas por uma comissão, de que participam professores das áreas responsáveis pelas quatro habilitações oferecidas pelo curso de Letras: português e literaturas de língua portuguesa, espanhol, francês e inglês e suas literaturas. Tem-se como premissa que a planificação e a supervisão das atividades de estágio devam ser compartilhadas entre a Universidade e as Escolas Públicas próximas ao *campus* de Guarulhos. O objetivo principal dessa parceria Universidade/Escolas Públicas é promover uma troca de saberes horizontalizada em que os atores das instituições envolvidas possam contribuir mutuamente para a formação dos novos professores e, ao mesmo tempo, para o desenvolvimento de propostas e ações pedagógicas que, de alguma forma, contribuam para a melhoria da educação pública nas escolas do município que recebe a Universidade.

Mais do que isso, tem-se em perspectiva que o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira no ensino regular contribuam, efetivamente, para um processo de “redefinição de identidades”, como propõe Rajagopalan:

Uma das maneiras pela qual as identidades acabam sofrendo o processo de renegociação, de realinhamento, é o contato entre as pessoas, entre os povos, entre as culturas. É por esse motivo que se torna cada vez mais urgente entender o processo de ensino-

aprendizagem de uma língua “estrangeira” como parte integrante de um amplo processo de redefinição de identidades. Pois as línguas não são meros instrumentos de comunicação, como costumam alardear os livros introdutórios. As línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo, quem transita entre os diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa. (2003, p. 69)

Aprender a pesquisar

As atividades de pesquisa estão presentes em todas as frentes do curso: nas disciplinas de língua espanhola e de literaturas de língua espanhola; nas disciplinas específicas de formação de professores e nas atividades de estágio; nos grupos de estudos e nos projetos de Iniciação Científica; e também se constituem como um dos elementos estruturadores do Centro de Línguas que está sendo desenhado no âmbito do Departamento de Letras.

Na base do projeto acadêmico do Curso de Letras da EFLCH está a crença na importância da pesquisa como contribuição para que se ampliem os limites do Ensino Básico, por isso o principal objetivo do curso é o de “formar pesquisadores e profissionais qualificados que alimentem os quadros do magistério do Ensino Fundamental e Médio” (UNIFESP, *Projeto Letras*), objetivo válido para a formação de professores tanto em língua portuguesa quanto em língua estrangeira. Para tanto, a grade curricular inclui, por um lado, disciplinas obrigatórias e eletivas, para a formação específica na área de Letras, e disciplinas chamadas de Domínio Conexo, que permitem a integração com as outras áreas do saber presentes no *campus* (Ciências Sociais, Filosofia, História, História da Arte, Pedagogia). Além disso, mesmo que as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras não indiquem como obrigatório o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), é obrigatória, para os estudantes do curso de Letras da EFLCH, a realização de Atividades Programadas de Pesquisa, em que são orientados a escrever e a desenvolver um projeto, ao longo de dois semestres.

Acreditamos que a importância da pesquisa na formação do futuro professor radica no fato de formar sujeitos envolvidos com o conhecimento como valor, capazes de produzi-lo, seja sobre a própria prática, seja sobre a disciplina que ministram; conhecimento, que por ser reflexivo, faz do professor um sujeito ativo e autônomo. Ao incluir a pesquisa como parte da formação, acreditamos na possibilidade de que os

professores sejam “*intelectuales transformativos que combinan la reflexión y la práctica académica con el fin de educar a los estudiantes para que sean ciudadanos reflexivos y activos*” (GIROUX, 2001, p. 61). Dessa maneira, também os professores poderão se envolver na discussão curricular das suas escolas e não simplesmente reproduzir o conteúdo frente aos estudantes ou se preocupar apenas com a metodologia ou a forma mais eficiente para que os alunos “passem de ano” ou, ainda, incorporar a pesquisa como simples estratégia didática que consiste na procura de dados que depois são reproduzidos textualmente no trabalho.

O ensino do espanhol e as atividades extensionistas na única Universidade pública da região: tudo por fazer

Todos sabemos que a extensão universitária está prevista, enfaticamente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e que consta nos Regulamentos e Regimentos de Universidades públicas e privadas. Por isso, é também um dos elementos que são considerados na avaliação dos projetos institucionais. Atualmente, as atividades de extensão nas universidades brasileiras seguem as diretrizes políticas do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. No I Fórum desse segmento, realizado em 1987, foram definidos os princípios da política de extensão presentes até hoje nas nossas universidades. Conforme o I Fórum, a extensão é concebida como “um processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade” (Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 2000, p. 8).

Entre os princípios destacam-se: a indissociabilidade entre as atividades de extensão, ensino e pesquisa; a importância do caráter interdisciplinar da ação extensionista; o compromisso social e o papel da Universidade frente aos problemas mais urgentes da população. A indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão “supõe transformações no processo pedagógico, pois professores e alunos constituem-se como sujeitos do ato de ensinar e aprender, levando à socialização do saber acadêmico” (*Ibid.*). Nesse sentido, a ação extensionista também é “intedisciplinar por natureza, ao abordar a realidade em sua plenitude, promove a produção do conhecimento de forma integrada” (*Ibid.*). Quanto ao papel da extensão frente à comunidade, esta “deve ser

realizada considerando o compromisso social da universidade enquanto instituição pública empenhada no equacionamento das questões que afligem a maioria da população, devendo ser realizada preferencialmente em articulação com as administrações públicas.” (*Ibid.*, p. 9)

Como foi assinalado no começo deste artigo, o *campus* de humanas da UNIFESP, onde está situada a EFLCH, foi inaugurado em 2007, na região leste do município de Guarulhos, como resultado da política de expansão da Universidade Pública Brasileira. Devemos destacar que esta é a primeira e única Universidade Pública da Região do Alto Tietê e está sendo construída no populoso bairro dos Pimentas, que conta com mais de sessenta bairros menores no seu interior e tem crescido muito nos últimos dez anos. Nesse sentido, podemos dizer que a Universidade Pública, com o mais novo e único *campus* de humanas em tão vasta região, tem um amplo trabalho extensionista por desenvolver conjuntamente com as populações locais. Dizemos conjuntamente justamente porque não entendemos que as atividades de extensão devam ser tratadas como assistencialismo, mas como espaço privilegiado de trocas de saberes entre a comunidade universitária (alunos, funcionários e professores) e a população que vive e trabalha no entorno do *campus*.

Pode-se dizer que tratar a extensão universitária como mero assistencialismo às populações menos favorecidas é desconsiderar a posição que Eva ocupa no seu contexto social, ou seja, é reproduzir o modelo mecanicista de construção do conhecimento em que as pessoas são vistas apenas como objetos de estudo, nunca como sujeitos no processo de construção do conhecimento.

Nesse sentido, entendemos a extensão na Universidade como uma ação acadêmica que se estende, que sai do seu próprio espaço para ampliar e constituir mutuamente conhecimentos, não podendo se furtar ao desafio de compartilhar entre todos os resultados desta ação acadêmica e social.

É pensando nesse fazer acadêmico como uma ação social dialógica que nos perguntamos: qual pode ser o papel do professor e dos estudantes do Curso de Letras/Espanhol nas atividades extensionistas? De que maneira as reflexões que vêm sendo desenvolvidas no *campus* podem dialogar com a comunidade e de que maneira as pessoas dessa comunidade podem contribuir com seus saberes para a constituição de um *campus* universitário que se ocupa do ensino e da aprendizagem das ciências humanas?

Essas são apenas questões iniciais, cujas respostas ainda estamos buscando construir coletivamente. Neste momento, temos debatido fundamentalmente sobre o caráter geral das atividades extensionistas em nosso *campus*, cuidando para que não se transformem em meras atividades assistencialistas. Justamente porque não acreditamos que seja nossa função oferecer conhecimento às pessoas da comunidade (como se estas fossem desprovidas dele), temos procurado fundamentar a ação extensionista desde a perspectiva da pedagogia dialógica, desenvolvida pelo educador Paulo Freire:

[...] ensinar não é transferir a **inteligência do objeto ao educando** mas instigá-lo no sentido de que como **sujeito cognoscente**, se torne capaz de entender e comunicar o entendido. É neste sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele. (1996, p. 119, grifo nosso)

Em outras palavras, temos trabalhado para construir dialogicamente uma relação em que se respeita o contexto social, valorizando o “sujeito cognoscente” e o saber da comunidade. Especificamente em nossa área, temos como meta fundamental a planificação de atividades de extensão que promovam a formação de cidadãos que aprendam a refletir e dialogar sobre o lugar que ocupam na sociedade e no mundo em que vivem. O propósito do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras e suas literaturas, também como afirma Rajagopalan (2003, p. 70), é o de “formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa transformar-se em cidadãos do mundo”.

Considerações finais

Temos consciência de que metas e princípios como os que expusemos ao longo deste texto são preces de utopia e estão sujeitos a inúmeras dificuldades para a sua realização. No entanto, é esse sentimento utópico que tem nos amparado e nos impulsionado em cada ação que temos implementado e em cada projeto que temos desenhado ao longo destes últimos três anos. Não obstante as dúvidas e as dificuldades com as quais temos nos deparado no meio do caminho, como diria Drummond, não temos dúvidas de que nosso papel na construção desse novo *campus* universitário, na comunidade em que ele está tentando se inserir, não pode se aproximar em nada da uva

Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino e Formação de Professores de Espanhol

Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará

Ano I – Edição Nº 02 – Vol. I – Nov./ 2013 Maio/2014.

ISSN 2318-0099

que a Eva viu sem nada entender. O tijolo mais importante que podemos ajudar a assentar nesta construção de que estamos tendo o privilégio de participar é o ideal de educação como instrumento para o exercício da “prática da liberdade”:

Educar e educar-se na prática da liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber”, até a “sede da ignorância” para “salvar”, com este saber, os que habitam nesta. Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais”. (FREIRE, 2006, p. 25)

Referências

BOMBINI, G. La literatura en la escuela. In: ALVARADO, M. (Coord.). *Entre líneas*. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura. Buenos Aires: Flacso Manantial, 2006.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 19 ago. 2012.

_____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (v.1). Literatura (p. 49-83); Conhecimentos de Línguas Estrangeiras (p. 85-124); Conhecimentos de Espanhol (p. 124-164). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2012.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2012.

_____. Parecer CNE/CES 492/2001, de 4 de julho de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 jul. 2001. Seção 1e, p. 50. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2012.

CANDIDO, A. *Ensayos y comentarios*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP; São Paulo: Fondo de Cultura Económica de México, 1995.

CUESTA, C. *Discutir sentidos*. La lectura literaria en la escuela. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2006.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Extensão ou Comunicação*. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. *Educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

Fórum Nacional de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Grupo de trabalho (GT): Avaliação nacional da extensão universitária - pressupostos, indicadores e aspectos metodológicos, Dez./2000. Disponível em: <http://www.unifal-mg.edu.br/extensao/files/file/colecao_extensao_univeristaria/colecao_extensao_universitaria_3_avaliacao.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2012.

GIROUX, H. A. *Los profesores como intelectuales transformativos*, 2001 Disponível em: <<http://es.scribd.com/doc/35882147/Los-profesores-como-intelectuales-transformativos>>. Acesso em: 04 mar. 2012.

GÓMEZ PUENTE, S. M. Universidad Profesional y la innovación en la formación inicial de docentes. Una propuesta flexible para el desarrollo de competencias en un contexto real. In: *Modelos innovadores en la formación inicial docente*. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América latina y Europa. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO Santiago. Santiago de Chile, Chile, Jun./2006. Disponível em: <http://www.oei.es/docentes/publicaciones/docentes/modelos_innovadores_formacion_inicial_docente.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2011.

LÓPEZ CASANOVA, M. *Enseñar literatura*. Fundamentos teóricos. Propuesta didáctica. Buenos Aires: Manantial/Universidad Nacional de General Sarmiento, 2005.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma lingüística crítica*. Linguagem, Identidade e a Questão Ética. São Paulo: Parábola, 2003.

STEINER, G. *Lenguaje y silencio*. Ensayos sobre literatura, el lenguaje y lo inhumano. Barcelona: Gedisa, 2003.

UNIFESP. *Projeto Letras*. Disponível em: <http://www.unifesp.br/prograd/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=809:letras&catid=33&Itemid=137>. Acesso em: 04 mar. 2012.

VIRAMONTE de ÁVALOS, M. (Comp.). *Comprensión Lectora*. Dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales. Buenos Aires: Ediciones Colihue, 2000.