

O PAPEL SOCIAL DO PROFESSOR CONSTRUÍDO NOS CURSOS DE LICENCIATURA: UMA RELEITURA DA FORMAÇÃO DOCENTE EM LETRAS- ESPANHOL

Mirian Ferreira Grees

Orientadora: Maria Del Carmen Daher

Mestranda

RESUMO: Nos últimos anos, temos visto um crescente debate acerca dos currículos, principalmente na área de educação/pedagogia. Apesar disso, o currículo de Letras-Espanhol ainda é pouco problematizado ou refletido. Neste trabalho, ainda inicial, propusemo-nos a refletir sobre o papel social do docente de Letras a partir de leituras de documentos como a Resolução CNE/CP nº 1 de 2002, que institui diretrizes para os cursos de licenciatura em nível superior, como também das análises de relatos coletados dos coordenadores dos cursos de Letras-Espanhol de três universidades do Estado do Rio de Janeiro: UFF (Universidade Federal Fluminense), UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) e UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro). Dentre os objetivos da pesquisa estão: observar como se caracteriza o ensino na formação docente em Letras – Espanhol; refletir sobre o papel social dos professores de Letras; observar as mudanças após as reformas das licenciaturas através dos currículos das universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro; perceber, a partir desse material, o que as instituições tendem a privilegiar ou destacar na formação docente; contribuir para a manutenção dos sentidos produzidos nas licenciaturas de Letras-Espanhol. Para tanto, alguns referenciais teóricos serão utilizados, tais como: “Análise de texto de comunicação” de Maingueneau (2004); “Arqueologia do saber” de Foucault (2008); “La trayectoria de la enseñanza de español en Río de Janeiro: Reconstrucción de una memoria” de Bevilaqua (2005); “Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos” de Lagares (2018); os conceitos de Tadeu (2001 – 2009), que trata das teorias críticas do currículo em diversas perspectivas, trazendo reflexões sobre as relações de poder vinculadas à seleção curricular. Dessa maneira, espera-se contribuir para uma formação docente mais crítica e preocupada com as necessidades dos alunos do ensino básico. Como a pesquisa ainda está em desenvolvimento, serão apresentados os motivos que me levaram ao trabalho com o currículo, assim como os possíveis processos teóricos e metodológicos que serão utilizados.

PALAVRAS-CHAVE: currículo; formação docente; análise do discurso; reforma das licenciaturas.

Introdução

Diante do atual cenário político e educacional brasileiro, com todas as medidas afetando diretamente as nossas práticas docentes, acreditamos ser necessária uma retomada ao processo de construção dos cursos de licenciatura em Letras - Espanhol no Estado do Rio de Janeiro, para refletirmos sobre o papel social dos professores. Dessa forma, o que nos propomos fazer é olhar para o passado para entendermos o presente, ansiando por um futuro docente mais reflexivo, social e crítico.

Fazer uma análise curricular pós-crítica é destacar as formas de poder que estão atreladas ao currículo e, conseqüentemente, às práticas docentes. Essa seleção dos projetos pedagógicos das universidades, realizados após a Reforma das Licenciaturas em 2002, juntamente com os relatos, demonstrarão que tipo de consciência social é ensinada atualmente e reproduzida ainda na formação docente, verificando o processo histórico pelo qual o currículo é construído. Espera-se que contribuamos para uma leitura mais clara sobre a reforma, como também, para uma reflexão sobre a formação de professores.

Dentre os caminhos traçados para a escolha da pesquisa estão: a história da nossa formação a partir dos relatos de professores coletados em pesquisas anteriores (Cf. Bevilaqua, 2005) para, então, dialogar com a reforma das licenciaturas vigente e também os relatos dos atuais coordenadores do curso em Letras- Espanhol. Veremos, então, se e como ocorreu a manutenção dos discursos instituídos a partir das reformas; a partir desse material, perceberemos o que as instituições tendem a privilegiar ou destacar na formação docente, a fim de contribuir para uma possível mudança dos sentidos produzidos nas licenciaturas, visando uma prática mais coerente com as atuais necessidades dos alunos no ensino básico.

Algumas questões centrais serão debatidas no decorrer do trabalho, tais como: como se caracteriza a formação docente em Letras – Espanhol nas décadas de 60, 70, 80, 90 e 2000? Quais sentidos são produzidos na formação docente em língua espanhola para que o ensino de língua não se baseie apenas em um ensino tecnológico/mercadológico? Como se organizam hoje as grades curriculares das instituições investigadas? Quais mudanças podemos perceber ao compararmos os relatos do passado com os relatos do presente e os atuais projetos pedagógicos?

Alguns possíveis referenciais teóricos são: “Análise de texto de comunicação” de Maingueneau (2004); “Arqueologia do saber” de Foucault (2008); “Retratos de cursos de licenciatura em Letras/Português-Espanhol” de Junior e Santos (2016); “La trayectoria de la

enseñanza de español en Río de Janeiro: Reconstrucción de una memoria” de Bevilaqua (2005); “Qual política linguística?” de Lagares (2018); Os conceitos de Tadeu (2001 – 2009), que trata das teorias críticas do currículo em diversas perspectivas, trazendo reflexões sobre as relações de poder vinculadas à seleção curricular.

Nosso *corpus* é constituído pelos projetos pedagógicos de três universidades públicas do Estado Rio de Janeiro: UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro), UFF (Universidade Federal Fluminense) e UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), assim como histórias orais, coletadas anteriormente e atualmente, de professores formados nas décadas passadas e coordenadores dessas instituições.

Espera-se, assim, que essa pesquisa e muitas outras que estão sendo realizadas na área da educação, nesse tempo que requer nossa resistência, possa ser objeto de estudo e que mudanças possam ser feitas na formação docente, a fim de termos futuros professores mais comprometidos com as políticas educacionais no Brasil.

A teoria

Alguns referenciais teóricos que ajudam a nortear nosso trabalho são “Análise de texto de comunicação” de Maingueneau (2004); “Arqueologia do saber” de Foucault (2008); “Retratos de cursos de licenciatura em Letras/Português-Espanhol” de Junior e Santos (2016); “La trayectoria de la enseñanza de español en Río de Janeiro: Reconstrucción de una memoria” de Bevilaqua (2005); “Qual política linguística?” de Lagares (2018); Os conceitos de Tadeu (2001 – 2009), que trata das teorias críticas do currículo em diversas perspectivas, trazendo reflexões sobre as relações de poder vinculadas à seleção curricular.

A linguística aplicada, para Maingueneau, serve como contestação a uma demanda social, ou seja, as pesquisas voltadas a essa linha são de interesse da sociedade. Daher e Rocha (2015) vão além, e dizem que, necessariamente, elas dão conta do ensino-aprendizagem de línguas, tendo como embasamento as pesquisas linguísticas.

Os autores explicam de que maneira a linguística aplicada funciona atualmente, e sua possível união com a linguística. As pesquisas da área de linguística se diferenciam teoricamente da linguística aplicada pelo o envolvimento com o social. Entretanto, os autores supracitados questionam se há, de fato, pesquisas com essa demanda, uma vez que contestam o que seria esse “social”.

Essa visão mais prática da ciência teve início no século XIX e se descrevia como suficiente, ou seja, não havia ligação com as teorias da linguística. No decorrer dos anos, os embates entre as duas ciências ganharam força principalmente por pedidos de recursos que, na verdade, ocorreram de forma precária. Hoje, ainda podemos constatar que os investimentos em pesquisas para Letras e Linguística são os menores entre as áreas de conhecimento.

Daher e Rocha (2015) apresentam críticas sobre o papel da linguística aplicada como ciência e os conceitos que lhe são atribuídos. Segundo eles, o linguista aplicado deve manter uma relação intrínseca com o social, já que “*seu território de ação é o espaço das trocas (verbais) em sociedade, com a missão de buscar solucionar (ou compreender de formas diversificadas) problemas do mundo que se atualizam pelo viés das práticas de linguagem cotidianas*” (DAHER & ROCHA, 2015, p. 135).

Observamos, então, a ligação entre a linguagem e o mundo de maneira que percebamos que através dela é que descrevemos os fatos do mundo. Assim, os estudos da linguística aplicada estão para além de uma simples descrição funcionalista da língua.

Segundo Deusdará (2010, p. 75), que traz reflexões em sua tese sobre o trabalho dos professores e as condições que lhes são impostas, existe uma relação de assimetria entre linguagem e mundo:

Com efeito, assumimos aqui que as tradições frente às quais uma ótica discursiva se insurge, e menor ou maior grau, ressaltariam uma assimetria na relação linguagem/mundo. A partir de tal assimetria, considera-se a linguagem fornecendo os meios de expressão e os conteúdos a exprimir necessários à manipulação individual para “narrar” os eventos do mundo a outrem. Segundo esse pressuposto, a assimetria entre linguagem e mundo se caracterizaria por uma anterioridade dos eventos empíricos vivenciados pelos indivíduos frente ao ato de narrá-los.

Traçando um paralelo entre as teorias de Mangueneau (2004) e o corpus dessa pesquisa, percebe-se que o currículo é um gênero discursivo estabilizado em um suporte material, os projetos pedagógicos, que ditam de certa forma os caminhos que os graduandos têm de percorrer ao longo da sua formação acadêmica. É constituído, portanto, de enunciados que estão de acordo com o contexto, com o ensino.

Dessa forma, fazem sentido para a comunidade linguística ali inserida: professores universitários, alunos, direção etc.. É o que percebemos no fragmento a seguir: “*gêneros do discurso são dispositivos de comunicação que só podem aparecer quando certas condições sócio-históricas estão presentes*” (MAIGUENEAU, 2004, p. 61).

Como todo discurso, o currículo requer um público alvo que mantenha um diálogo com as determinações previstas no contrato. Ou seja, ele possui uma finalidade específica para coenunciadores que assumem seus papéis, tanto de docente quanto de discente, em um lugar próprio, a universidade.

Há, portanto, condições para que o discurso que predomina em um gênero seja eficiente e tenha êxito. Nesse processo, o da enunciação, o ato linguageiro visa transformar o contexto, formando um discurso de determinado gênero discursivo.

Segundo Foucault (2008), todo enunciado, discurso acabado, passou por uma determinada construção, dessa forma, é o meio que justifica o fim, uma vez que esse processo construtivo que deve ser analisado.

As relações que o currículo mantém com as reformas instituídas, sua ruptura com o antigo para as novas maneiras de ensinar, a exclusão da obrigatoriedade de disciplinas no ensino básico, são medidas ancoradas em diferentes perspectivas ideológicas, políticas. Nas palavras de Foucault (2008, p. 23), *“o emprego de conceitos de descontinuidade, de ruptura, de limiar, de limite, de série, de transformação, coloca, a qualquer análise histórica, não somente questões de procedimento, mas também problemas teóricos”*.

Há, nessa seleção curricular, uma gama de relações de poder, de hierarquias e conflitos entre classes. A ideia do ensino como forma de ascensão ao mercado de trabalho, excluindo matérias importantes da formação básica, foi o começo de uma gestão que coloca a economia em primeiro lugar, optando por um notório saber à formação contínua dos docentes formados em licenciaturas.

Urge, então, que a nossa inquietação, como professores de línguas, com o que, hoje, é tratado como “normal”, o currículo, na graduação, possa ser visto como espaço de mudança e de luta, uma vez que se trata de enunciados de cunho normativos, de interesses, por vezes, duvidosos. Ainda segundo Foucault (2008, p. 119), *“assim, o enunciado circula, serve, se esquiva, permite ou impede a realização de um desejo, é dócil ou rebelde a interesses, entra na ordem das contestações e das lutas, torna-se tema de apropriação ou de rivalidade”*.

Descrever o currículo na formação docente, como também as suas reformas, é identificar o processo pelo qual ele passou e as marcas ideológicas nele contidas. Como Foucault (2008, p. 123) nos diz: *“descrever um enunciado não significa isolar e caracterizar um segmento horizontal, mas definir as condições nas quais se realizou a função que deu a uma série de*

signos (não sendo forçosamente gramatical nem logicamente estruturada) uma existência, uma existência específica”.

Em 2001, Tomaz Tadeu da Silva em “O currículo como fetiche” escrevia sobre as relações de desigualdade que a sociedade brasileira passava e da escassez de possibilidades de mudança na época. Aparentemente, retornamos ao mesmo cenário que o autor descreve. Na década posterior a essas descrições, podemos encontrar sensíveis melhorias sociais, no entanto, nos dois últimos anos, vemos retroagir as políticas públicas para os brasileiros.

A contribuição de Silva na área da educação é de suma importância, pois ele traz reflexões sobre as estruturas construídas na sociedade que promovem o olhar mercadológico para o ensino, incentivando a competitividade e a flexibilização do mercado. Nas palavras de Silva (2001, p. 9),

Entretanto, o social, o político, o educativo podem ser outra coisa, podem adquirir outros significados e outros sentidos; podemos não apenas dar outras respostas às perguntas mas até mesmo, e talvez principalmente, fazer outras perguntas, definir os problemas de uma outra forma. É nossa tarefa e nosso trabalho, como educadores e educadoras críticos/as, abrir o campo do social e do político para a produtividade e polissemia, para a ambiguidade e a indeterminação, para a multiplicidade e a disseminação do processo de significação e de produção de sentido. Os mestres pensadores da metafísica econômica querem reduzir o espaço do político e do social às escolhas permitidas pelo mercado; nós queremos, em troca, ampliar o espaço público e o do debate coletivo sobre o que significa uma “boa” sociedade e quais as melhores maneiras de alcançá-la. Os mestres pensadores da “nova” metafísica educacional, os educadores e educadoras do poder, os de sempre e os convertidos, querem circunscrever o conhecimento e o currículo a míticos valores do passado ou a “modernos” imperativos econômicos; nós queremos, em contraposição, colocar em questão aqueles valores e aqueles imperativos.

O saudosismo pelo passado, hoje, tão atual, faz com que antigas estruturas curriculares retornem. Reestruturações curriculares estão sendo feitas dando a entender a população que é para a melhoria econômica do país. Entretanto, tais medidas segmentam ainda mais as relações sociais.

Sobre o currículo, o autor supracitado nos diz:

Ele tem uma posição estratégica nessas reformas precisamente porque o currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram a luta em torno dos diferentes significados sobre o social e o político. É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”. Mesmo que não tivessem nenhum efeito, nenhum efeito no nível da escola e da sala de aula, as políticas

curriculares, como texto, como discurso são, no mínimo, um importante elemento simbólico do projeto social dos grupos no poder. Nesse nível, a política curricular tem de ser lida, ao menos em parte, como representação de uma outra coisa, como um mito, no sentido de Barthes. Elas estão ali como um signo, como um significante. (SILVA, 2001, p. 10-11)

Dessa forma, a exclusão de disciplinas no ensino médio propicia discursos que se caracterizam como hegemônicos por parte de quem é privilegiado na sociedade e diminui ainda mais a possibilidade de segmentos menos favorecidos de terem uma visão crítica e política do meio em que vivem. E não deixa de afetar a formação docente como um todo, uma vez que deslegitima as licenciaturas optando por um “notório saber”.

A pesquisa se propõe a lançar um olhar sobre o percurso traçado através dos relatos e também dos projetos a serem analisados e, assim, observar o que as universidades tendem a privilegiar no ensino, uma tentativa de analisar a política linguística de cada uma.

“Qual política linguística” de Xoán Lagares, publicado em 2018, apesar de fazer referência à língua nacional, nos faz refletir sobre as intervenções realizadas pelo Estado sobre o ensino de línguas, selecionando quais devem ser aprendidas e, portanto, legitimando-as.

Nos E.U.A, há uma forte tendência ao monolinguismo por entenderem que são um país hegemônico e, conseqüentemente, sua língua também é. Já na Espanha, podemos acompanhar que tendo diversas línguas existindo no mesmo território, uma população heterogênea, há conflitos linguísticos-políticos por uma determinação de língua padrão, ou, simplesmente, pela aceitação de outras línguas frequentemente marginalizadas.

No Brasil, ainda que a ideia de nação não esteja tão fortemente marcada em comparação com países como a França e o próprio E.U.A, encontramos uma sociedade cheia de preconceitos enraizados. O que não impede, e até favorece, que a sociedade se identifique com políticas de caráter autoritário e excludente. Constrói-se um discurso para uma visão de carreira mais prestigiada e mercadológica e a função do docente passa a ser vista como um mero mediador do conhecimento do livro didático para os alunos.

Lagares (2018) também discorre sobre a importância do professor como agente de intervenção, como agente político, uma vez que o papel que exercemos vai além do ensino puramente linguístico. Lidamos com pessoas que compartilham experiências distintas, com estruturas sociais, familiares, diferentes, assim não podem ser vistas como um grupo homogêneo.

A pesquisa

A pesquisa, muito recente, dá-se por um interesse em olhar para a estrutura do curso de Letras. Ainda na especialização, chamou-me a atenção as diferenças entre os currículos das universidades no Rio de Janeiro, sobretudo no que diz respeito à criticidade na formação em Letras-Espanhol, uma vez que estamos trabalhando com a docência e não apenas com a forma funcionalista do ensino de língua.

Há, nos cursos de Licenciatura, uma divisão clara entre teorias e práticas, como vemos desde o decreto 1190/1939 que institui o bacharelado em Letras. Indubitavelmente, são dois cursos com objetivos diferentes, sendo assim, as estruturas não deveriam ser tão parecidas, uma vez que as finalidades são outras.

A ideia de que os professores sairão da universidade bem preparados para exercer os seus papéis de docente estudando as teorias e aplicando as metodologias ainda é utilizada na nossa formação. Dessa forma, o papel social, político, do professor tende a ser cada vez mais apagado, ficando sujeito à aplicação de exercícios ou sendo apenas um “mediador”. A aplicação de atividades muitas vezes se sobrepõe à importância da atividade, o “para que” ensinar fica cada vez mais de lado.

Em 2005, Cecília Belivaqua, hoje professora do Colégio Pedro II, em seu trabalho monográfico, propôs-se a pesquisar a formação docente em Letras-Espanhol e suas práticas nas décadas de 60, 70 e 80, entrevistando três professores formados nos respectivos anos, ela visava coletar os relatos, a fim de observar como os professores contavam sobre as suas licenciaturas.

Abaixo o roteiro das entrevistas realizadas por ela:

	OBJETIVOS	PROBLEMAS	HIPÓTESES	PERGUNTA
--	-----------	-----------	-----------	----------

FORMAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar aspectos do ensino no contexto de formação do entrevistado. - Verificar concepções a respeito de práticas educativas. 	<ul style="list-style-type: none"> -A relação entre o espanhol no contexto brasileiro e as razões que influenciaram a opção do entrevistado por estudar o idioma. -A relação entre aspectos da formação do entrevistado e questões relativas ao contexto em que se situa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os entrevistados apontariam diferentes motivos que influenciaram a opção pelo estudo da língua espanhola. - Os entrevistados caracterizariam diferentes formações, a partir de referências a teorias e práticas. 	<ul style="list-style-type: none"> -De onde surgiu seu interesse pelo espanhol? -Fale sobre como foi sua formação na graduação.
O ENSINO NO PASSADO	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a forma como se configurava o ensino de E/LE no passado. - Verificar concepções a respeito de práticas educativas. 	<ul style="list-style-type: none"> -As semelhanças e diferenças entre o ensino de espanhol no contexto de formação e no contexto de atuação profissional do entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> - Os entrevistados indicariam aspectos que aproximam o ensino do idioma no contexto de sua atuação como professor ao ensino no contexto de sua formação, além de aspectos que distanciam esses dois momentos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Como era o ensino de espanhol no início de sua atuação no magistério? -Que mudanças ocorreram ao longo do tempo?
O ENSINO HOJE	<ul style="list-style-type: none"> -Verificar continuidades e rupturas na trajetória do ensino do idioma. - Verificar concepções a respeito de práticas educativas. 	<ul style="list-style-type: none"> - A relação entre a trajetória do ensino do idioma e a configuração atual desse ensino. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os entrevistados caracterizariam o ensino de espanhol através do diálogo com um contexto histórico anterior. 	<ul style="list-style-type: none"> -E hoje, como é sua experiência?/ -Como é o ensino de espanhol hoje?

Quadro 1: roteiro das entrevistas realizadas por Belivaqua (2005)

Como podemos perceber, o interesse de Belivaqua (2005) foi mostrar como os participantes descreviam sua formação e suas práticas docentes no período em que havia a ditadura militar. Para tanto, utilizou o roteiro exposto acima com todos os entrevistados.

Foi, então, a partir desse trabalho monográfico e das diferenças nas formações encontradas nas aulas do curso de Especialização em Educação Linguística e Práticas Docentes em Espanhol, finalizado em 2017, que surgiu a vontade de questionar e ampliar o debate para a formação docente.

Olhando para o passado podemos perceber que mudanças aconteceram, principalmente se tratando de reformas curriculares. Nessa pesquisa, fixaremos-nos especificamente na Reforma das Licenciaturas instituída em 2002, pois é a partir daí que teremos um material regendo a divisão entre as teorias e as práticas nos cursos superiores de formação de professores.

Veremos que nela há uma série de competências a serem trabalhadas na formação docente, tais como:

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas: I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola; III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica. (BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1/2002, p. 3)

O artigo 6º nos orienta sobre os projetos pedagógicos que as universidades terão de adotar a partir daquele ano. Especialmente no inciso II, vemos o papel social da escola sendo mencionado, sobretudo a compreensão do que é esse papel.

Sobre as práticas, na página 5, vemos:

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso. § 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor. § 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática. Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar. § 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações

contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema. § 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos. § 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio. (BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1/2002, p. 5)

Após a leitura dos documentos supracitados, para observar e refletir sobre o que fica registrado como o que deve entrar nos cursos de licenciatura e como ela deve ser dividida, verificaremos, a partir dos relatos dos coordenadores dos cursos de Licenciatura das três universidades, como funciona a união da teoria e da prática implementada na Reforma das Licenciaturas em 2002.

Seguindo esse percurso, esperamos contribuir para uma prática docente mais consciente da realidade dos alunos do ensino básico, para que possamos refletir sobre o papel social do professor em sala de aula construído nos cursos de Licenciatura em Letras-Espanhol, a fim de repensarmos o “para que” ensinar e não apenas o “como” ensinar.

REFERÊNCIAS

BEVILAQUA, Cecilia. *La trayectoria de la enseñanza de español en Río de Janeiro: Reconstrucción de una memoria*. 2005. Monografia (Licenciatura em Letras-Espanhol) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 de abril de 2002.

DEUSDARÁ, Bruno. *Fazendo Planos para Educação: políticas de linguagem e processos de subjetivação*. 2011. 269 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

LAGARES, Xóan. *Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

MAIGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. 4. Ed. Trad.de Cecília P. de Souza e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2004.

ROCHA, D.; DAHER, D.C. *Afinal, como funciona a Linguística Aplicada e o que ela pode se tornar?*. DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (Online). Vol. 31, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. – 2. Ed.- Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução as terias do currículo* . – 3 ed -. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA. Alice Morais Rego de. *Reforma de Licenciaturas em Letras-Espanhol: discursividades em disputa por sentidos de formação*. 2013. 169 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.